



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**SANDRA LOPES ESTRELA BRITO**

**MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE  
UNIVERSIDADES:** A Contribuição da Avaliação Institucional de  
Universidades para o Desenvolvimento Socioeconômico de um País -  
Um Estudo da Realidade de Moçambique

**FLORIANÓPOLIS (SC)  
2006**

SANDRA LOPES ESTRELA BRITO

**MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE  
UNIVERSIDADES: A Contribuição da Avaliação Institucional de  
Universidades para o Desenvolvimento Socioeconômico de um País -  
Um Estudo da Realidade de Moçambique**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Engenharia da Produção da Universidade  
Federal de Santa Catarina, como requisito parcial  
para obtenção do grau de Doutor em Engenharia  
de Produção.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Souza Fonseca

**FLORIANÓPOLIS (SC)  
2006**

SANDRA LOPES ESTRELA BRITO

**MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE  
UNIVERSIDADES:** A Contribuição da Avaliação Institucional de  
Universidades para o Desenvolvimento Socioeconômico de um País -  
Um Estudo da Realidade de Moçambique

Esta Tese foi julgada adequada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia da Produção, Área de Concentração em Gestão de Qualidade e Produtividade, no Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de maio de 2006.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Souza Fonseca  
Universidade Federal de Santa Catarina – Orientador

---

Prof. Dr. Paulo Cesar da Cunha Maya  
Universidade Federal de Santa Catarina – Moderador

---

Profa. Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen  
Universidade Federal de Santa Catarina – Examinador

---

Prof. Dr. Luiz Salgado Klaes  
Universidade Federal de Santa Catarina – Examinador

---

Prof. Dr. Sílvio Serafim da Luz Filho  
Universidade Federal de Santa Catarina – Examinador

---

Prof. Dr. Brazão Mazula  
Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique - Examinador Externo

---

Prof. Dra. Avanilde Kemczinski  
Universidade do Estado de Santa Catarina – Examinador Externo

“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer de seu próprio conhecimento”.

Platão

Dedico este trabalho ao Carlos, meu esposo, que com muito amor, compreensão e persistência, me ajudou a realizar este sonho.

Aos meus filhos, Carmen, Nancy, Deborah, Jose Manuel e Juan Carlos.

À minha mãe, Alzira, e aos demais familiares, pela confiança e incentivo constante nesta jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiro, a Deus – que não tem me faltado, e aos meus queridos pais – a quem devo, mais que a vida, a lição de vida que desde muito cedo tem guiado meus passos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Gonzaga Souza Fonseca, que, com toda a sua sabedoria, inteligência e paciência, soube me conduzir a realizar este trabalho.

Um agradecimento muito especial ao Professor Brazão Mazula, Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, que confiou na minha capacidade, dando-me esta oportunidade e com quem, para além da amizade, pude estabelecer uma magnífica convivência pessoal e intelectual, desde a troca de idéias até decisões importantes para a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao Professor Lucio Botelho, atual Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, que, aceitou me dar a chance de conseguir esta oportunidade.

Agradeço à Universidade Eduardo Mondlane, por me ter autorizado a prosseguir com meus estudos, tornando verdadeira a política de Formação de Quadros moçambicanos tão importantes para o desenvolvimento de Moçambique, e a todos os meus colegas do Gabinete de Relações Públicas, bem como de outros setores, de forma reservada a Afonso Vassoa, Arlindo Siteo, Carlos Caixote, João

Matsinhe, Mafalda Mussengue, Conceição Dias, que muito carinhosamente me apoiaram na coleta de documentos importantes para o desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço ao Banco Mundial Instituição Internacional que através de seu Projeto de Capacitação Profissional vem dando esta oportunidade às Instituições moçambicanas, e no caso à Universidade Eduardo Mondlane, concedendo-me os recursos financeiros para que pudesse ter freqüentado o curso de doutorado, e me mantido no Brasil, para que meu sonho de desenvolver esta tese se tornasse realidade.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Pública e Gratuita, por proporcionar os meios necessários à produção de conhecimento científico, aos professores do Departamento de Engenharia de Produção – PPEP, aos funcionários da Secretaria do Programa, e a todos que direta ou indiretamente me apoiaram a concretizar este objetivo de minha vida.

Muitos foram os que me ouviram discorrer sobre esse trabalho, que na medida em que foi sendo escrito acabaram contribuindo com suas críticas e sugestões para que eu pudesse seguir trabalhando. A todos estes colegas e amigos não expressamente citados, registro o meu mais profundo reconhecimento.

Agradeço ainda aos meus familiares, principalmente meus primos Olinda e Machado, minha irmã Edite Lopes e cunhado Ernesto Tiago que, mesmo longe, em Moçambique e Portugal, obrigados a conviver com as tensões, incertezas,

angústias, momentos de frustração e de desânimo, sucedendo-se ao longo destes anos de estudo, e, por certo, afetando-os de algum modo. A eles dedico a minha alegria e sucesso por chegar ao fim deste percurso.

A todos os amigos e colegas que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a concretização do presente trabalho, o meu muito obrigada.

Agradeço, com a emoção de quem sabe que pode pouco, a todos os que, de alguma forma, em algum momento, não permitiram que me faltassem forças, para chegar ate aqui.



## RESUMO

BRITO, Sandra Lopes Estrela. **Modelo Conceitual de Avaliação Institucional de Universidades: A contribuição da avaliação institucional de universidades para o desenvolvimento socioeconômico de um país – Um estudo da realidade de Moçambique.** 2006. 333 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2006.

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Gonzaga Sousa Fonseca

**Defesa:** 26/05/2006

O objetivo primordial desta Tese foi propor um Modelo Conceitual de Avaliação de Universidades, maximizando a produção de resultados vinculados com o Plano de Desenvolvimento do País, visto que as profundas mudanças ocorridas no plano das relações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas impõem importantes transformações nas estruturas organizacionais e nos métodos de operação e gestão das universidades. Para a consecução desta pesquisa, o entendimento da avaliação institucional teve como alicerce os programas de avaliação de outros países, tais como os Estados Unidos, a Inglaterra, a Argentina e o Brasil, onde a Avaliação Institucional já é tradição, e pelo papel que este assunto ocupa nas universidades desses países, os quais serviram de base para a elaboração do Modelo Conceitual de Avaliação sugerida a Moçambique, uma vez que o país ainda está em fase de adaptação do recém-criado Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade no Ensino Superior. Para a realização da análise, adotou-se o método dedutivo, com a abordagem qualitativa e o trabalho caracterizou-se como um estudo exploratório-descritivo, do tipo estudo de caso. Ao responder ao propósito do trabalho, o estudo propiciou um panorama detalhado das transformações que ocorreram com o advento da Globalização e que ainda têm reflexos, principalmente, no que concerne ao Ensino Superior. Pela pesquisa realizada, ficou evidenciado que o Ensino Superior está passando por um questionamento profundo, uma vez que os resultados nele obtidos estão aquém do desejado e do possível. A avaliação institucional foi entendida e definida como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário; como controle hierarquizado entre instituições, funções do Estado, e como estratégia para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento ou, ainda, como processo de autoconhecimento e tomada de decisões, com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade, assegurando relevância e qualidade. A avaliação do ensino superior está relacionada à mudança de contexto organizacional, social e cultural, que a sociedade vem enfrentando, pois se faz sentir sempre a necessidade de ajustar os processos de ensino à realidade. O ensino universitário deve educar o acadêmico para a atividade da pesquisa, recuperar os conteúdos historicamente elaborados e realizar os treinamentos requeridos que permitam a cada educando não apenas exercer uma atividade profissional ou científica competente na área de sua formação, mas também um

exercício crítico sobre as dimensões estéticas, éticas, políticas, econômicas e culturais que condicionam seu exercício de liberdade. A extensão universitária deve permitir a intervenção de professores e estudantes junto às comunidades, não apenas aplicando conhecimentos em atividades que possibilitem às pessoas ampliarem seus exercícios de liberdade, seu desenvolvimento cultural, social, econômico e político, mas também questionando os próprios limites das teorias e procedimentos assumidos, considerando as situações, diálogos e resultados dos trabalhos efetivados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Institucional; Universidade; Ensino Superior; Desenvolvimento Socioeconômico.

## ABSTRACT

**BRITO, Sandra Lopes Estrela. Conceptual model of University Institutional Evaluation: The contribution of university's institutional evaluation for the socioeconomic development of a country - a study of the reality of Mozambique.** 2006. 333 f. Work of Conclusion of Course (Doctor in Engineering of Production) - Federal University of Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2006.

GUIDING: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Sousa Fonseca  
Defense: 26/05/2006

The main objective of this Thesis was to consider a Conceptual Model of University Evaluation, maximizing the production of results linked with the Country's Development Plan, since the deep occurred changes on the economic, social technological, politics and environmental relations, impose important transformations in the organizational structures and in the operation and management methods of the universities. For the achievement of this research, the understanding of the institutional evaluation had as foundation the evaluation programs of countries, such as the United States, United Kingdom, Argentina and Brazil, where the Institutional Evaluation is already a tradition, and for the role that this subject plays in those countries universities, which had served as a base for the elaboration of the Conceptual Model suggested to be applied in Mozambique, in a time that the country still is in a phase of adaptation of the nearly created Evaluation National System, Accreditation and Quality Guaranty in Higher Education. For the accomplishment of the analysis, there was adopted the deductive method, with the a qualitative approaching and the work was characterized as a exploratory-description study, of the type of case study. When answering to the intention of the work, the study propitiated a detailed panorama of the transformations that had occurred with the advent of the Globalization and that still there are consequences, mainly, with respect to the Higher education. For the carried through research, there was evidenced that the Higher Education is passing for a deep questioning, in a time that its outputs are very aside of the desired and of the possible situation. The institutional evaluation was understood and defined as an instrument of the power and as a quality' improvement process of the university's functioning; as an hierarchies control between institutions, State functions, and as a strategy for the identification of the insufficiencies and the potentialities of institutions and the systems, with sights to the improvement and the change in its functioning or, still, as a process of self-knowledge and decision making, with sights to the purpose of making the functioning perfect and to reach better results in its institutional mission, next to science and the society, assuring relevance and quality. The Higher education evaluation is related to the changes of the organizational, social and cultural context, that the society is being facing, because it becomes always the feeling the of the necessity to adjust the education's processes to the reality. University Education must build the academics viewing the research activity, to recoup the contents historically elaborated and to provide the required training that will allow each fellow not only educating to exert a professional competent scientific activity in the area of its formation, but also a critical exercise on the aesthetic, ethical dimensions, politics, economic and cultural which are conditioning its exercise of freedom. The university extension must allow the intervention of professors and students next to the communities, not only by applying the knowledge on activities that make possible the people to extend its exercises of

freedom, its cultural, social, economic development and politician, but also questioning the proper limits of the theories and assumed procedures, considering the situations, dialogues and results of the accomplished works.

**Key words:** Institutional Evaluation; University; Higher Education; Socioeconomic development.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quatro modos de conversão de conhecimento .....	60
Figura 2. Avaliação institucional versus controle e regulação ou as perspectivas da Comunidade Universitária e do Estado (e Mercado).....	130
Figura 3. “Avaliações” da universidade nas perspectivas do Estado, da Comunidade Acadêmica e do Mercado.....	133
Figura 4. Mapa das províncias que compõem a República de Moçambique .....	227
Figura 5. Sistema de Administração e Gestão da UEM .....	325

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Megatendências Mundiais.....	44
Quadro 2. Globalização: conceitos e conseqüências.....	51
Quadro 3. Quadro Comparativo da Avaliação Institucional dos Países. ....	184
Quadro 4. Pontos em Comum da Avaliação Institucional dos Países.....	185
Quadro 5. Comparativo entre termos .....	203
Quadro 6. Instituições de Ensino Superior em Moçambique.....	249
Quadro 7. Instituições e Cursos de Engenharia lecionados em 2004 .....	254
Quadro 8. Ações Conseqüentes dos Requisitos Adotados.....	321

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>13</b>
 <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	 <b>18</b>
1.1 Apresentação e Questão de Pesquisa.....	18
1.2 Objetivos .....	22
1.2.1 Objetivo Geral .....	22
1.2.2 Objetivos Específicos .....	23
1.3 Motivação e Justificativa .....	23
1.4 Métodos.....	25
1.4.1 Quanto ao método.....	25
1.4.2 Quanto à abordagem.....	26
1.4.3 Quanto aos fins de pesquisa .....	28
1.4.5 Instrumentos de Coleta de Dados .....	32
1.4.6 Descrição dos Dados, Análise e Interpretação dos Resultados.....	35
1.5 Organização do Trabalho .....	35
 <b>2 ONDAS DE TRANSFORMAÇÃO E A EMERGENTE SOCIEDADE DO CONHECIMENTO – REPENSANDO A UNIVERSIDADE .....</b>	 <b>39</b>
2.1 Introdução.....	39
2.2 Compreendendo o Mundo em Transformação .....	40
2.3 Considerações sobre a Globalização .....	49
2.4 Conceito de Conhecimento .....	57

<b>2.5 A Gestão do Conhecimento sob a Ótica Empresarial .....</b>	<b>61</b>
<b>2.6 O Ensino como Gerador do Capital Humano .....</b>	<b>67</b>
2.6.1 Ensino e Pesquisa - A ação indireta da universidade na sociedade .....	67
2.6.2 Extensão - A ação direta da universidade na sociedade .....	79
<b>2.7 Os Novos Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento .....</b>	<b>83</b>
2.7.1 Considerações históricas sobre o papel da universidade .....	85
<b>2.8 Novas Funções para Novos Tempos .....</b>	<b>88</b>
2.8.1 Ensino .....	90
<b>2.9 Conclusões .....</b>	<b>122</b>
 <b>3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	 <b>125</b>
<b>3.1 Introdução .....</b>	<b>125</b>
<b>3.2 Evolução da Avaliação Institucional .....</b>	<b>125</b>
<b>3.3 Conceituação da Avaliação Institucional .....</b>	<b>128</b>
<b>3.4 A Avaliação Institucional como Estratégia de Mudança .....</b>	<b>136</b>
3.4.1 Contextualizando a Avaliação Institucional .....	136
3.4.2 O Contexto Institucional e Político da Avaliação do Ensino Superior .....	142
<b>3.5 A Relevância da Avaliação Institucional .....</b>	<b>149</b>
<b>3.6 Avaliações Externas e Auto-Avaliação .....</b>	<b>153</b>
<b>3.7 Avaliação Institucional e Outras Avaliações Internas .....</b>	<b>157</b>
<b>3.8 Experiências Internacionais de Avaliação Institucional .....</b>	<b>160</b>
3.8.1 Introdução .....	160
3.8.2 A Experiência dos Estados Unidos da América (EUA) .....	161
3.8.3 A Experiência do Reino Unido .....	166
3.8.4 A Experiência da Argentina .....	169
3.8.5 A Experiência do Brasil .....	172



3.8.5.1 Princípios.....	177
3.8.5.2 Premissas.....	180
<b>3.9 Quadro Comparativo das Experiências Internacionais de Avaliação Institucional – Pontos em Comum.....</b>	<b>183</b>
<b>3.10 A Avaliação Institucional como Estratégia de Mudança.....</b>	<b>193</b>
<b>3.11 A Produção Científica a Serviço da Sociedade .....</b>	<b>208</b>
<b>3.12 Conclusões .....</b>	<b>212</b>
 <b>4 PROPOSTA DE MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL..</b>	 <b>214</b>
<b>4.1 Introdução.....</b>	<b>214</b>
<b>4.2 Considerações Iniciais.....</b>	<b>214</b>
<b>4.3 Estrutura do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional .....</b>	<b>216</b>
<b>4.4 Instrução de Uso do Modelo Conceitual de Avaliação Proposto.....</b>	<b>222</b>
<b>4.5 Conclusões .....</b>	<b>223</b>
 <b>5 ILUSTRAÇÃO DO USO PARA MOÇAMBIQUE.....</b>	 <b>226</b>
<b>5.1 Introdução.....</b>	<b>226</b>
<b>5.2 O País Moçambique .....</b>	<b>227</b>
5.2.1 Aspectos Geográficos .....	227
5.2.2 A População .....	228
5.2.3 Considerações Históricas e o Sistema Político Multipartidário.....	229
5.2.4 A economia moçambicana .....	239
5.2.5 O ensino em Moçambique.....	246
5.2.6 A Universidade Eduardo Mondlane .....	250
<b>5.3 Necessidade de um Plano de Avaliação Institucional .....</b>	<b>252</b>
<b>5.4 Planos.....</b>	<b>253</b>

5.4.1 O Projeto Piloto da UEM .....	253
5.4.2 Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador (SADE-CDI) da UEM .....	257
<b>5.5 A Iniciativa de Avaliação Institucional de Universidades de Moçambique</b>	<b>259</b>
<b>5.6 Proposta de Ajustes para o Modelo no caso de Moçambique</b> .....	<b>267</b>
5.6.1 Proposta de Procedimento .....	267
<b>5.7 Conclusões</b> .....	<b>271</b>
 <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	 <b>279</b>
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....	 <b>291</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	 <b>305</b>
 <b>ANEXOS</b> .....	 <b>310</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Apresentação e Questão de Pesquisa**

Os momentos de globalização, de concorrência acirrada e de mudanças constantes, que ocorrem principalmente pela internacionalização da economia, têm levado muitas instituições, dentre elas as universidades, a adotarem novos formatos organizacionais e novas formas de gestão.

A passagem da segunda para a terceira onda, citada por Toffler (1980), ou seja, da onda industrial para a onda do conhecimento, tornou-se evidente quando o fazer tem se tornado mais fácil em função das novas tecnologias e o pensar cada vez mais prioritário.

Contudo, segundo Gil (1994, p.23), “algumas sociedades passam por notáveis mudanças no campo político e econômico e suas instituições pedagógicas permanecem. [...] Como instituições sociais que são, as instituições educacionais refletem as características do sistema social que as inclui. Mas em seu interior manifestam-se naturalmente as contradições inerentes a esse mesmo sistema social. Daí por que ações originadas do interior das instituições pedagógicas podem gerar mudanças significativas no sistema social”.

Por isso, cada sociedade é levada a construir o sistema educacional mais conveniente às suas necessidades materiais, às suas concepções de homem, e à vontade de preservá-las. Quando o sistema educacional muda, é porque a própria sociedade mudou, razão pela qual é preciso repensar e aprimorar a estrutura educacional herdada da era industrial e adaptá-la ao novo contexto socioeconômico

e cultural, a fim de garantir melhores condições de vida humana individual e associada.

A Avaliação Institucional é concebida como um processo permanente que busca o autoconhecimento da instituição e possibilita o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. Dessa forma, a avaliação é considerada um instrumento que busca a inovação e a qualidade institucional, contrapondo a concepção de avaliação como controle e fiscalização, legitimada pela comunidade acadêmica, na medida em que esta, a partir de seus gestores, promove debates, discussões, seminários que possibilitem a participação de todos no processo avaliativo.

Os Programas de Avaliação Institucional foram criados com o objetivo de repensar a universidade a partir de um processo democrático e participativo, visando possibilitar à universidade um processo de avaliação com base na concepção de reexaminar e aprimorar o exercício das funções de ensino, pesquisa e extensão e primar por restabelecer o compromisso socioeconômico e político, na responsabilidade de se colocar frente aos desafios históricos da sociedade, como forma de sustentar um projeto político-pedagógico com melhorias de suas atividades, balizadas por parâmetros de competência e qualidade.

No caso de Moçambique, o Programa Qüinqüenal do Governo (2005-2009) atual emerge da experiência positiva de implementação dos programas anteriores, e prossegue o objetivo central de redução da pobreza absoluta, através da promoção do desenvolvimento social e econômico sustentáveis. Neste contexto, o papel fundamental do Estado situa-se no fomento do capital humano, de infra-estruturas econômicas e sociais, do desenvolvimento institucional e da provisão de serviços básicos que criem o ambiente favorável e indutor da expansão da iniciativa, ação e investimento privados dos cidadãos e suas instituições. Por esta via,

ampliam-se as possibilidades do necessário crescimento econômico abrangente e inclusivo que é um fator crítico para o aumento do emprego e conseqüentemente para o progresso sustentável. A ação em prol destes objetivos estratégicos realiza-se através do esforço sistemático na busca da imprescindível conciliação de uma visão e planejamento social e econômico de médio e longo prazo, bem como de uma gestão macro-econômica rigorosa de curto prazo, aliada à procura e manutenção de níveis adequados de abertura do país e da economia que assegurem os fluxos requeridos de conhecimento, tecnologia, recursos financeiros, investimento e comércio, para uma integração normal no mercado mundial.

A área da educação é especialmente importante para o país, face ainda à fraca base de qualificação dos recursos humanos que vem afetando, de maneira considerável, o desempenho e limitando a efetividade e eficiência de todas as instituições da sociedade, em particular do Estado.

Por isso, o tema da avaliação institucional nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique vem ganhando importância crescente, na medida em que se intensificam as discussões em torno da busca pela maior qualidade e eficiência nas várias instituições, pois uma instituição pública ou estatal é parte de um país e existe para cumprir um papel. Assim, se este país possui um plano, esta instituição deve cumprir sua função no país, fazendo sua parte de acordo com sua missão e diretrizes específicas, mas sintonizada no plano de desenvolvimento.

As instituições que fazem parte de um país têm sua razão de existir, que justifica sua criação e manutenção. Embora cada uma delas tenha suas próprias justificativas e funções a exercer, todas elas existem num contexto país ou países e com eles interagem. Nesta relação, os interesses das instituições fazem parte de um

conjunto de interesses que resulta da interseção de interesses de diversas instituições.

Numa premissa de um plano de desenvolvimento de um país, cada segmento da sociedade deve ter seu próprio plano, cuja execução influencia e é influenciada por este plano. Parece lógico que, se as instituições ajustarem suas ações considerando o que for decidido na área de interesse conjunto, todos estarão garantindo a chance de cumprimento de seus próprios objetivos (suas galinhas dos ovos de ouro). Dentre estas se coloca a Universidade, responsável pelo Ensino, Pesquisa e Extensão Universitários.

Na certeza de um país possuir um plano estratégico para seu desenvolvimento, a Universidade pode utilizá-lo para compor sua participação neste plano.

Desse modo, como ponto de partida para a presente discussão, pretende-se situar a problemática da avaliação institucional dentro do escopo mais amplo da gestão e finalidades das universidades. Esse é o pano de fundo no qual se localiza esta reflexão; ou seja, a avaliação não se justifica como um fim em si mesma, mas, unicamente, como uma prática constitutiva de todo o processo mais amplo da gestão da instituição, voltada para a busca permanente da melhoria da qualidade dos processos, resultados e seu uso.

Essas considerações preliminares remetem, também, à necessidade de se articular a avaliação institucional à problemática do planejamento, especialmente àquele de cunho estratégico, que ressalta: 1) a vinculação do ambiente externo na construção das grandes linhas de ação e de diretrizes institucionais; 2) a necessidade de participação mais ampliada dos membros da instituição em todo

esse processo; 3) a importância de se considerar, sobretudo, o médio e o longo prazo, para o delineamento de tais ações e diretrizes.

Assim, é importante colocar a seguinte questão de pesquisa que norteia o presente trabalho:

**“Como um modelo de Avaliação Institucional de Universidades usado como Instrumento de Avaliação do Desempenho pode contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental de um país?”**

## **1.2 Objetivos**

O desenvolvimento das universidades, e sua expansão em todas as regiões do mundo, considerando a grande preocupação com a qualidade do ensino, bem como o acompanhamento das mudanças sociopolíticas e econômicas, verificadas neste início do século XXI, levam ao interesse em saber qual a contribuição que as universidades desempenham no desenvolvimento socioeconômico de um país.

À luz dessas reflexões, este estudo tem os seguintes objetivos:

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Propor um modelo conceitual de Avaliação Institucional com inclusão de critérios que orientem a produção de resultados da Universidade de acordo com planos de desenvolvimento preestabelecidos de País.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar os principais aspectos relativos à evolução da sociedade;
- b) Analisar as principais funções da universidade e sua importância para o desenvolvimento da sociedade;
- c) Descrever o problema da avaliação institucional;
- d) Propor um modelo conceitual de avaliação institucional;
- e) Sugestões para uso do modelo conceitual de Avaliação Institucional apresentado para a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique.

### 1.3 Motivação e Justificativa

Moçambique é um país com quase o dobro da área da Califórnia, localizado na costa oriental da África Austral, e é a porta de entrada para 6 países do interior, delimitado pelo Oceano Índico. A temperatura oscila de tropical a subtropical. Os recursos naturais são: a energia hidroelétrica, gás, carvão, minerais, e a terra agrícola. As principais exportações são: o camarão, o algodão, o caju, o açúcar, o chá e a copra.

A população atinge cerca de 19.888.701 milhões de habitantes (dados de 2006), dos quais mais de 40% são menores de 15 anos e a expectativa de vida é de 49 anos.<sup>1</sup>

Os desafios de Moçambique são muitos: um país em reconstrução, com significativo crescimento econômico, mas ainda muito carente e desigual; um cenário de pluralismo religioso que consegue ser ainda mais diverso e complexo do que o que se vive no Brasil, incluindo os muitos tipos de medicina alternativa e o Islamismo

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.  
Instituto Nacional de Estatística: O país Moçambique. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso em: 10 mai 2006.



como realidades bem presentes; a AIDS, bem como outras doenças infecciosas, que são problemas para os quais o país ainda não encontrou uma estratégia adequada de controle; os recursos são escassos, sejam financeiros, sejam de pessoas com boa formação que invistam no disciplinado de outros crentes e a falta de literatura cristã de qualidade.

Na educação o quadro se repete. O ensino foi democratizado; entretanto, as escolas públicas, principalmente na periferia das cidades, são insuficientes e padecem de todo tipo de dificuldades; a qualidade do ensino é ruim por falta de condições básicas de funcionamento, período de aula mais curto, as constantes lutas dos professores por salários dignos. São essas as escolas dos pobres, conseqüentemente, da maioria que vive em quase absoluta miséria. Portanto, o moçambicano é o mais prejudicado, considerando-se, ainda, a agravante do fato de que a cor e as diferenças raciais adquiridas sob o regime escravo ajudaram a elaborar certos padrões de ajustamento inter-racial, que, em muitos casos, persistiram. Tipos de controle das relações sociais, aplicáveis às situações de contato entre os vários componentes da sociedade, que só se cristalizaram ou foram impostos naquela ordem social, continuaram a ter plena vigência, mesmo depois da superação da ordem social escravista e senhorial.

As mudanças que têm ocorrido na sociedade moçambicana, os novos contextos geopolítico, econômico e social em que Moçambique se insere e as mudanças no sistema de Ensino Superior colocam às universidades a responsabilidade de rever a sua missão e analisar em profundidade as funções que hoje (e no futuro) lhe cabem. Assim, partindo da proposição de que estas adotam o modelo de Universidade Regional, enfatizando a Avaliação Institucional como estratégia, é importante investigar como a contribuição destas universidades pode

resultar em aportes para o desenvolvimento das regiões de suas áreas de abrangência e de que forma seu fazer acadêmico, através de suas ações de pesquisa e produção tecnológica, formação e qualificação de profissionais e serviços de extensão têm contribuído para a solução dos problemas regionais.

## **1.4 Métodos**

Como aborda Severino (1996), a metodologia é a fase em que se deve explicar o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. Metodologia, em grego “caminho”, nada mais é do que o conjunto de procedimentos pelos quais se torna possível conhecer determinada realidade. A metodologia leva a identificar a forma pela qual se alcançam metas e objetivos.

Apresenta-se a seguir o tipo de pesquisa adotado neste estudo, tendo em conta o método, a abordagem e os fins de pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados e os instrumentos de análise e interpretação dos resultados.

### **1.4.1 Quanto ao método**

O método adotado para este estudo foi o dedutivo, o qual, segundo Fachin (2003), se trata de um conhecimento obtido de forma inevitável e sem contraposição, ou seja, parte do geral para o particular, do conhecimento universal para o conhecimento particular.

De acordo com Pasold (2001, p.85), o método dedutivo trata de "estabelecer uma formulação geral e, em seguida, buscar as partes do fenômeno de modo a sustentar a formulação geral".

#### 1.4.2 Quanto à abordagem

Neste estudo, a abordagem teve um caráter qualitativo, constituindo-se em importante contribuição quando se deseja estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Segundo Minayo (2000, p.21), a pesquisa qualitativa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Richardson (1985, p.39) observa que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Lazarsfeld (*apud* HAGUETTE, 1992, p.64) relaciona três situações onde os indicadores qualitativos se fazem necessários:

- a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas;
- b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados, como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência, etc.;
- c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta.

Dadas as características de investigação exploratória e descritiva, do presente estudo, a utilização de uma metodologia qualitativa constitui-se na

abordagem adequada, pois permite o aprofundamento necessário da busca do conhecimento, proposto neste trabalho.

Na concepção de Goldemberg (1999), os dados da abordagem qualitativa não são padronizados como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade no momento da coleta dos dados.

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação. Outro aspecto que também parece gerar ainda muita confusão é o uso de termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, muitas vezes empregados indevidamente como equivalentes.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982) destacam a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

No presente trabalho, foram adotadas a pesquisa etnográfica e do tipo estudo de caso, como se verá na seção a seguir.

### 1.4.3 Quanto aos fins de pesquisa

Este estudo caracteriza-se como pesquisa empírica com o método de procedimento do tipo estudo de caso. Para Godoy (1995, p.25):

[...] o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões 'como' e 'por quê' certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Para o autor, quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, deve-se escolher o estudo de caso.

O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Em educação, muitos estudos de caso são qualitativos e muitos não.

Tratar-se-á, aqui, especificamente do estudo de caso qualitativo ou "naturalístico". Discorrer-se-á de suas principais características, do seu processo de desenvolvimento.

As características ou princípios freqüentemente associados ao estudo de caso "naturalístico" se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa, anteriormente descritas. Entre estas, destaca-se:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser destacados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

2. Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes

variadas, o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas "generalizações naturalísticas". A generalização naturalística, de acordo com Stake (1983), ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. Por exemplo, ao julgar um novo sistema de avaliação implantado nos cursos de formação de professores, o pesquisador procurará coletar a opinião de uma gama variada de alunos desses cursos, incluindo grupos mais ou menos críticos, poderá entrevistar os professores desses cursos procurando deliberadamente os que estão a favor e os que estão contra e incluirá sua própria opinião sobre a inovação.

O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador.

Em vista dessas várias características, pode-se enfatizar a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.

Neste trabalho de Tese, o estudo de caso foi empregado num estudo exploratório-descritivo, visto que se pretendeu obter informações e conhecer este fenômeno por meio da exploração, para, assim, descrever a realidade sobre a Avaliação Institucional de Universidades, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico de um país, analisando-se o caso de Moçambique.

De acordo com Roesch (1996, p.129), o objetivo do estudo exploratório-descritivo "[...] é obter informação sobre uma população. [...] não procuram explicar alguma coisa ou mostrar relações causais, como as pesquisas de caráter experimental".

Godoy (1995, p.25) esclarece que, quando se adotar um enfoque exploratório-descritivo, deve-se estar aberto às descobertas. "Mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho".

Esta pesquisa implicou um estudo de um fenômeno particular, enfocando uma organização, a Universidade Eduardo Mondlane, com o propósito de obter subsídios para conhecer e interpretar a realidade em condições suficientes para nela interferir e para modificá-la, configurando-se, portanto, o modo de investigação como estudo de caso.



A pesquisa de campo teve, também, um cunho etnográfico, pois a etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O "objeto" de pesquisa agora "sujeito" é considerado como "agência humana" imprescindível no ato de "fazer sentido" das contradições sociais; e terceiro, por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a "caixa preta" do processo de escolarização (MEHAN, 1992; ERICKSON, 1986). Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

A etnografia desnuda o real, pondo em evidência, como afirma Charlot (1992, p.73), acerca do estudo na escola,

[...] a situação por trás do sistema, a interação por detrás da estrutura, o sentido por detrás da função, o ator por detrás do agente ou 'diante de' ou 'através de' ou 'suporte de' ou 'realidade de', segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado e, dessa maneira, traduz a exigência de um trabalho sobre articulação do micro com o macro-educativo e mais além, do micro com o macro-social.

#### 1.4.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Esta pesquisa originou-se sob as seguintes condições:

- **Pesquisa bibliográfica:** foram pesquisados *sites* da Internet, livros, teses, dissertações e artigos científicos. Segundo Mattar (2001, p.20):

[...] uma das formas mais rápidas e econômicas de amadurecer ou aprofundar um problema de pesquisa é através do conhecimento dos trabalhos já feitos por outros, via levantamentos bibliográficos. Este levantamento deverá envolver procura em livros sobre o assunto, revistas especializadas ou não, dissertações e teses apresentadas em universidades e informações publicadas por jornais, órgãos governamentais, sindicatos, associações de classe, concessionárias de serviços públicos, etc.

Fez-se uso da Pesquisa Bibliográfica, que, segundo Vergara (1998, p.46), “[...] é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais [...]. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma”. Desse modo, considera-se que os objetivos propostos neste trabalho puderam ser mais facilmente atingidos. O levantamento bibliográfico teve por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre o assunto que esta pesquisa aborda, através de livros, artigos, dissertações e teses, além de *sites* de Internet.

- **Pesquisa documental:** foram utilizados os documentos existentes nas universidades.

De acordo com Mattar (2001, p.20):

[...] às vezes, a própria empresa mantém em seus arquivos valiosas informações sobre resultados de pesquisas anteriores, registros de gastos em propaganda e promoção de vendas, número de vendedores por mês e por região, dados sobre produção, estoques e vendas mensais, práticas de preço, etc. Essas informações, além de terem custos praticamente desprezíveis, poderão ser de grande importância, não só para a pesquisa em pauta, mas também para o delineamento de novas pesquisas. O levantamento documental pode também ser efetuado fora da empresa quando se recorre à análise de documentos de arquivos públicos.

O estudo em questão vem apoiando as reflexões em materiais resultantes de pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica reúne obras que

discutem a questão da Avaliação Institucional da Universidade em diferentes momentos históricos, em diferentes países e com diferentes abordagens. Como exemplo, pode-se citar os seguintes autores: Leda Soeiro e Suelly Aveline (1982); Beatriz de Freitas Dias (2002); Mere Abramowicz (1996); José Sobrinho (1998); Fátima Jeanette Martinato (1998); Isaura Belloni (1996); Dilvo Ristoff (1997); Pedro Demo (1998); Augusto Pérez Lindo (1993); Silvio Paulo Botomé (1996), dentre outros.

A pesquisa documental explora materiais elaborados por diferentes organismos nacionais e internacionais, que têm discutido o assunto, como por exemplo, o Projeto Piloto de Avaliação Institucional dos Cursos de Engenharia da Universidade Eduardo Mondlane; a Proposta de Modelo Geral da Organização Estrutural e Funcional da Universidade Eduardo Mondlane; o Boletim da República. Programa Qüinqüenal do Governo de Moçambique para os anos de 2005-2009, dentre outros documentos utilizados para a elaboração deste trabalho de Tese.

Além disso, torna-se importante ressaltar que a doutoranda, a fim de colher informações mais precisas sobre iniciativas do programa de avaliação Institucional da Universidade Eduardo Mondlane, esteve em Moçambique, no período de 10 de fevereiro a 9 de março de 2006. Com este intuito, foram realizadas entrevistas com os dirigentes das seguintes áreas: **Reitoria da Universidade** (que compreendeu o Gabinete do Reitor, a Direção de Recursos Humanos, a Direção de Planificação, a Faculdade de Educação, o Arquivo Histórico de Moçambique, e a Imprensa Universitária), e **Ministério da Educação** (que compreendeu a Direção do Ensino Superior), segundo o Roteiro de Entrevista constante no Anexo 1 deste trabalho de Tese.

#### 1.4.6 Descrição dos Dados, Análise e Interpretação dos Resultados

No tratamento dos dados coletados, foi utilizado o processo analítico-descritivo. Para Minayo (2000, p.26), “[...] o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição”.

Como num estudo de caso ocorre variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação, a técnica de tratamento dos dados utilizada se deu por meio de processo analítico-descritivo, à luz da teoria constante neste trabalho.

Triviños (1987, p.137) ressalta que:

[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Durante todo o processo de investigação realizou-se a análise de dados, por meio do processo analítico-descritivo. Conforme Roesch (1996, p. 157), ao se utilizar a técnica de Análise Qualitativa de Conteúdo “[...] o pesquisador pode obter outros dados [...] pode captar o nível de emoção dos respondentes, a maneira como organizam o mundo, seus pensamentos sobre o que está acontecendo, suas experiências e percepções básicas”.

### 1.5 Organização do Trabalho

Como mencionado anteriormente, o presente trabalho aborda a temática: “Modelo Conceitual de Avaliação Institucional de Universidades: A contribuição da Avaliação Institucional de Universidades para o Desenvolvimento Socioeconômico

de um País: um estudo da realidade de Moçambique”, e está estruturado em sete capítulos, a saber:

A parte introdutória insere o leitor no contexto do trabalho. Nesta, foram estabelecidos o tema e o problema de pesquisa, bem como foram elaborados os objetivos, tanto o geral quanto os específicos, a justificativa do estudo e a metodologia adotada para a realização do trabalho.

No capítulo 2, estabelece-se o contexto geral das transformações ocorridas em nível mundial, priorizando os fenômenos decorrentes da globalização, que permitiram o surgimento da sociedade do conhecimento. Desse modo, buscou-se conhecer como se conceitua conhecimento, como pode ser gerido e como a educação se coloca na criação do capital humano, além da abordagem dos novos desafios da Universidade na sociedade do conhecimento.

O capítulo 3 é destinado à análise da contribuição da Avaliação Institucional de Universidades para o Desenvolvimento Socioeconômico de um País, em que se revela a importância das universidades neste contexto de desenvolvimento.

O capítulo apresenta, também, uma revisão sistematizada sobre aspectos julgados relevantes na discussão sobre a avaliação institucional, considerando os conceitos de avaliação usados em nível internacional, bem como tipos de avaliação presentes nas organizações, metodologias de avaliação, assim como experiências vivenciadas em universidades de alguns países, na implementação dos programas avaliativos. Neste contexto, são apresentadas algumas características dos sistemas de educação superior, bem como de experiências e modelos de avaliação institucional, adotados e desenvolvidos pelas universidades desta pesquisa, considerando as diferentes realidades em que cada uma se insere, bem como os

aspectos culturais e sociais, envolvidos no processo, relacionando com as questões que vão emergindo na contemporaneidade. Destaca, ainda, algumas iniciativas de avaliação institucional que serviram e servem de base para o desenvolvimento de programas e sistemas de avaliação, por exemplo, em países onde o processo é ainda uma novidade, ou se encontram em sua fase de discussão e inicial. Os países que foram estudados são: os Estados Unidos, o Reino Unido, a Argentina, e o Brasil.

No capítulo são abordadas, ainda, questões relativas à produção científica para benefício da sociedade.

O capítulo 4 trata da Proposta de Modelo Conceitual de Avaliação Institucional, como elemento importante para gestão dos recursos e resultados de uma Universidade. A base do Modelo sugerido sustenta-se em conceitos de planejamento para o desenvolvimento sustentável e nas atividades essenciais de gestão, bem como os pressupostos, os critérios, os conjuntos de variáveis e sugestão de procedimentos para implantação.

O capítulo 5 trata da Ilustração de Uso do Modelo sugerido para o caso de Moçambique. Assim, apresenta-se o país, primeiramente, fazendo-se uma explanação dos aspectos geográficos de Moçambique, em que são realçados a subdivisão das províncias que a compõem, a língua falada no País, a área, a população e os principais recursos naturais, assim como são abordadas questões relativas à população moçambicana, além de se fazer breves considerações históricas, destacando-se o sistema político multipartidário. Neste capítulo, também, é feita uma abordagem em relação à economia moçambicana e como esta repercute numa melhor qualidade de vida para a população em geral. Enfatiza-se, ainda, o ensino universitário, destacando-se a Universidade Eduardo Mondlane, que se situa num contexto social de transição para uma economia de mercado, de

democratização das estruturas, e no seio de uma pluralidade de instituições de ensino superior, e como esta elaborou um Projeto Piloto de Avaliação Institucional para os cursos de Engenharia. Finalizando o capítulo, o assunto abordado é a iniciativa do Governo em relação à avaliação institucional a ser adotada no país.

Por fim, nas Considerações Finais, elabora-se um fechamento das principais conclusões obtidas no desenvolvimento do trabalho e apresenta-se sugestões para pesquisas futuras, na intenção de que possam servir de subsídios para uma nova compreensão do tema.

## **2 ONDAS DE TRANSFORMAÇÃO E A EMERGENTE SOCIEDADE DO CONHECIMENTO – REPENSANDO A UNIVERSIDADE**

### **2.1 Introdução**

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre as profundas e intensas transformações sociais, bem como sobre os avanços econômicos e tecnológicos, impulsionados por uma realidade que se faz presente na vida das pessoas, tendo a globalização como função orientadora. Este novo cenário tem estimulado um repensar de paradigmas nos mais diversos setores da sociedade.

A universidade, consciente do impacto de tais mudanças e atenta à função de promoção social, tem estimulado inúmeras reflexões em relação ao seu papel neste novo contexto. Orientada pela responsabilidade que lhe é atribuída em direção ao desenvolvimento da sociedade e do país como um todo, procura se questionar acerca da sua verdadeira missão, a quem deve atender, quais as suas funções primordiais e como deverá portar-se perante as mudanças de mercado. Além disso, tem buscado alternativas para que, por meio de seus segmentos de ensino, pesquisa e extensão, possa realizar a sua função máxima, que vai muito além da formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho, ou seja, visa a ações que promovam a construção de um mundo melhor, aliando produção e disseminação do conhecimento ao desenvolvimento da cidadania e melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Diante deste contexto, e dada a natureza complexa do tema, deve-se criar os alicerces mais seguros buscando-se conceitos teóricos que ajudarão a organizar



o conjunto de dados e informações colhidas durante o processo de pesquisa. Dessa forma, apresenta-se e discute-se, no presente capítulo, os pressupostos teóricos acerca do tema, razão pela qual a organização deste capítulo reflete uma análise em cinco etapas: a primeira apresenta breves considerações sobre a globalização; a segunda procura compreender os fenômenos que culminaram na emergente sociedade do conhecimento; a terceira analisa o conceito de conhecimento, para, na quarta etapa, conhecer como gerir este conhecimento; na quinta e última etapa, mostra-se a importância da educação como criadora do capital humano; a sexta aborda os novos desafios da universidade na sociedade do conhecimento, em que se faz algumas considerações históricas sobre o papel da universidade, bem como se evidencia as novas funções nestes novos tempos.

## **2.2 Compreendendo o Mundo em Transformação**

Desde meados da década de 60 até hoje, tem-se vivenciado o mais rápido período de mudanças tecnológicas, econômicas e sociais da história. Essas mudanças vêm surgindo de uma profunda transformação: a economia global. Nesta nova economia, informação e conhecimento substituem tanto o capital físico quanto o financeiro, tornando-se, por conseguinte, nas maiores vantagens competitivas nos negócios, e a inteligência criadora constitui-se na riqueza da nova sociedade.

O modelo para explicar as mudanças econômicas, sociais e políticas, é o seguinte: novos conhecimentos levam a novas tecnologias, as quais, por sua vez, levam a mudanças econômicas, que, conseqüentemente, geram mudanças sociais e

políticas, as quais, em última instância, criam um novo paradigma ou visão de mundo.

Várias são as denominações dadas ao contexto do atual momento. Toffler (1980), por exemplo, o denomina de “a terceira onda”; Pérez Lindo (2000) o caracteriza como “a era das mutações”; e Vattimo (1992), como “a pós-modernidade”.

Toffler (1980), em seu livro “A terceira onda”, divide a história da civilização em três grandes ondas de transformação: a revolução agrícola (primeira onda), a revolução industrial (segunda onda) e a revolução da informação (terceira onda).

Como o aparecimento da agricultura foi o primeiro ponto decisivo do desenvolvimento social humano, Toffler (1980) considera que a primeira onda tenha começado por volta do ano 800 a.C., estendendo-se por muitos anos. Essa civilização agrícola teria dominado a Terra até meados de 1.650 e 1.750 d.C. e, a partir deste momento, a segunda onda, ou seja, o acesso à civilização industrial, teria começado a ganhar força. Neste período, os novos paradigmas passaram a ser determinados pelos processos produtivos que se massificaram a partir de novas tecnologias, gerando urbanização e a formação de uma sociedade industrial. Na terceira onda, a maneira industrial de ver o mundo já não reflete a visão de muitas pessoas. Para Toffler (1980), a terceira onda representa uma economia baseada na informação e no conhecimento.

É possível se perceber que a economia do conhecimento difere das suas duas predecessoras nos serviços, que são mais do que a produção de mercadorias, a forma dominante de emprego. É uma economia de processamento de informações, no qual computadores e telecomunicações são elementos

fundamentais e estratégicos, pois produzem e difundem os principais recursos de informação e conhecimento. Pesquisa científica e educação são a base da geração de riqueza. A organização econômica e social tem posse da informação, do conhecimento e na utilização do capital humano, que é centrada em pessoas, estudadas e especializadas.

Seguindo o pensamento de Toffler, outros autores, como Drucker, Senge e Rifkin começaram a analisar como seriam as próximas ondas. Drucker (1998), por exemplo, afirma que o crescimento econômico futuro só é viável a partir de um aumento sensível e contínuo da produtividade do conhecimento. Já Senge (1998) sustenta que, cada vez mais, as organizações conseguirão vantagens competitivas através da criação e da troca de novos conhecimentos. Por sua vez, Rifkin (1995) salienta que, no início do século XX, o setor industrial emergia, conseguindo absorver grande parte dos milhões de trabalhadores agrícolas e fazendeiros que foram deslocados pela rápida mecanização da agricultura; entre 1950 e 1980, o setor de serviços, crescendo rapidamente, conseguiu reempregar grande parte dos operários demitidos em função da automação. Para este autor, atualmente, o único novo setor significativo desenvolvido é o do conhecimento.

Assim sendo, pode-se classificar o momento atual da nova economia baseando-se, entre outras características, nas formas de transação econômica, no perfil do novo profissional e na presença da tecnologia.

É de observar que, ao se mudar do paradigma industrial para o paradigma do conhecimento ou da onda industrial para a onda do conhecimento, mudou-se também a forma de se gerir as organizações. Ao constatar que muitas organizações dependem do conhecimento e têm nele o seu maior valor, o gerenciamento desse

novo ativo vem ganhando espaço tanto na literatura quanto nas práticas organizacionais.

Para Stewart (1998) e Sveiby (1998), as organizações do conhecimento são aquelas que contam com uma estrutura de conhecimento e não de capital, aquelas cujos ativos intangíveis são muito mais valiosos do que seus ativos tangíveis, cujos trabalhadores são profissionais altamente qualificados e com alto nível de escolaridade. Isto significa que, à medida que novos empregos surgem do processamento de informações e dos serviços baseados em conhecimentos, o trabalhador das informações (colarinho branco) cresce em importância na forma de trabalho total. Significa, ainda, que outro desenvolvimento da economia do conhecimento é o surgimento do trabalhador de “colarinho dourado”. São profissionais de nível universitário, cujo trabalho envolve a aplicação de conhecimentos específicos na resolução de problemas: advogados, médicos, analistas de seguros, consultores, contadores, engenheiros, programadores de computador e professores universitários são exemplos desses trabalhadores. Contudo, para Augusto Pérez Lindo (2000), em sua obra “A Era das Mutações”, ao contrário de Tofler (1980), que prioriza os aspectos econômicos e políticos, enfatiza mais os aspectos sociais, culturais e filosóficos, evidenciando fenômenos, como: a desmilitarização, a emancipação feminina, a nova consciência cósmica e ecológica, o surgimento de novos movimentos sociais, entre outros, por terem grande importância para a compreensão do que o autor denomina de “mutações”.

A fim de identificar as tendências dominantes, ou seja, aquelas que parecem exercer maior impacto sobre as sociedades atuais e sobre o futuro, Pérez Lindo (2000) agrupou os fenômenos acima mencionados em três cenários: os

cenários otimistas (positivos), os cenários catastróficos, e os cenários ambíguos, conforme Quadro 1, a seguir.

### Quadro 1. Megatendências Mundiais

I. Positivas
• O processo de mundialização
• O surgimento da economia do conhecimento
• A emancipação feminina
• Os processos de democratização no mundo
• A desmilitarização e o desarmamento de muitos países
• O surgimento de novos movimentos sociais
II. Catastróficas
• O agravamento dos desequilíbrios internacionais e sociais
• A explosão demográfica
• A deterioração dos desequilíbrios ecológicos
• O aumento do desemprego
III. Ambíguas
• A derrubada do estatismo e os processos de privatização
• O renascimento da cultura mítica e das religiões
• O predomínio do individualismo
• O desenvolvimento e o impacto crescente dos multimeios
• A informatização e a robotização da sociedade
• A revolução biotecnológica

Fonte: Pérez Lindo (2000, p.61).

Nos **cenários otimistas**, os fenômenos são de caráter distinto, mas que convergem para criar a “possibilidade de uma nova ordem mundial fundada na liberdade, no pluralismo, na solidariedade, na educação e no conhecimento”. (PÉREZ LINDO, 2000, p.23).

Nos **cenários catastróficos**, que alimentam todas as presunções pessimistas e niilistas, Pérez Lindo (2000) salienta que são fenômenos que, se conjugados, constituem uma ameaça real para a sobrevivência da civilização.

Quanto aos **cenários ambíguos**, estes são assim denominados por Pérez Lindo (2000), por admitirem interpretações diferentes e até contraditórias, como é o caso da derrubada do estatismo, do ressurgimento das religiões e do pensamento mítico, do predomínio do individualismo, da expansão da cultura multimídia, da informatização da sociedade e do nascimento de uma civilização fundada no controle das biotecnologias.

Resta, ainda, apresentar as transformações que ocorrem no mundo, numa abordagem filosófica. Em virtude destes cenários, descritos por Pérez Lindo (2000), é que vários autores consideram o momento atual, definindo-o como pós-moderno. Vattimo (1992, p.7), por exemplo, refere-se ao pós-moderno, “porque consideramos que, em alguns dos seus aspectos essenciais, a modernidade acabou”. Para este autor, a modernidade termina quando já não parece possível falar de história como qualquer coisa de unitário, quando se rompe com a idéia de ordem, ou de um valor dado como único e absoluto para dizer o mundo. Assim sendo, não há uma história única, mas antes, há imagens do passado, propostas por pontos de vista diversos, ou seja, “a crise da idéia de história traz consigo a da idéia de progresso”. (*Ibid*, p.9).

O progresso em Vattimo (1992) é concebido a partir do momento em que se assume um certo ideal de homem, no plano das idéias. O ideal europeu de humanidade, por exemplo, revelou-se como um ideal entre outros, como verdadeira essência do homem.

Outra razão que determinou o fim da modernidade, ainda de acordo com Vattimo (1992), refere-se à sociedade de comunicação, que o filósofo relaciona com a sociedade transparente. O autor afirma que:

a) no nascimento de uma sociedade pós-moderna, um papel determinante é desempenhado pelos *mass media*<sup>2</sup>; b) que estes caracterizam esta sociedade não como uma sociedade mais transparente, mais consciente de si, mais iluminada, mas como uma sociedade mais complexa, até caótica; e por fim, c) que é precisamente neste relativo caos que residem as nossas esperanças de emancipação. (VATTIMO, 1992, p.10).

É possível se perceber que o marco da pós-modernidade, no pensamento filosófico de Vattimo, foi a questão da crise dos fundamentos, ou seja, o fundamento é o pensamento forte dado como verdade para a leitura do mundo. Um pensamento que dizia a realidade, tendo a idéia como fundamento de toda a realidade. A verdade

---

<sup>2</sup> Vattimo (1992, p.7) conceitua *mass media* como a sociedade de comunicação generalizada.

estava no primado da razão, o que a transformava numa estrutura fixa e estável, onde o Ser do mundo não podia ser interpretado no seu acontecer, na sua presença e mutabilidade, pois ficava amordaçado pela estrutura de uma verdade absolutizada.

Vattimo (1992) destaca Heidegger e Nietzsche como os pensadores que abrem a discussão sobre o fundamento, posto que tais filósofos questionam as verdades estabelecidas pela metafísica da tradição originária de um pensamento de que a coisa existe “em si”, e, para conhecê-las, parte de conceitos formulados pelo intelecto, atribuindo ao mundo uma leitura única, onde o diferente não encontra guarida. Assim sendo, a crise dos fundamentos, apontada por Vattimo (1992), atinge a ordem dos projetos de certezas, ao mesmo tempo em que deixa livre para pensar o ser fora das limitações impostas pela verdade, dada como única e absoluta, instalando-se aí a mobilidade, ou seja, uma incerteza que passa a interessar, à medida que apresenta novas possibilidades de ver a realidade ao mesmo tempo em que causa desconforto, pois nada mais sustenta ou gera parâmetros.

Do exposto, é de se observar que se deve interpretar a realidade não como um padrão preestabelecido, mas no seu revelar-se enquanto acontecimento.

Conforme Morin (1999, p.21), em seu texto “Por uma reforma do pensamento”, o moderno se caracteriza, então, em desejar um universo ordenado, pelo princípio de separação e pela razão.

A idéia de ordenação em Morin (1999, p.22) prende-se ao fato de que o universo obedece a um determinismo universal, e se, “às vezes, nos parece que nele há o acaso, é que não conhecemos o suficiente, nosso conhecimento é ínfimo. E, além disso, esta ordem, na concepção clássica da física, é uma ordem mecânica”. Por outro lado, o conhecimento também está pautado no princípio da separação, ou seja, capacidade de separar as dificuldades umas das outras, resolvê-las

sucessivamente, de maneira a resolver um problema da melhor forma possível. A própria idéia de experimentação significa separar. Já em relação à razão, trata-se da obediência a regras, ou seja, é uma coerência autenticada pela obediência aos princípios clássicos, “não apenas de dedução, ou indução, mas também os princípios da contradição, da identidade, do terceiro excluído e, portanto, uma vez que uma teoria obedecia a essas regras, obedecia à razão”. (*Ibid*, p.23). Eis, resumidamente, os princípios da ordem, da separação e da razão, que predominaram no pensamento moderno.

Segundo Morin (1999, p.23), o pós-moderno ocorre a partir do moderno, destacando-se, contudo, com o “surgimento da desordem e da incerteza”. Como num efeito cascata, a desordem traz o incerto porque não se tem mais um princípio que determina conhecer as conseqüências de um ou de outro fenômeno, razão pela qual o pensamento precisa ser reestruturado.

Assim, a pós-modernidade tem como base o pensamento complexo. Não prevê a fragmentação do conhecimento, e tem na ambivalência sua proposta maior. Segundo Bauman (1999), a ambivalência é a possibilidade de ver um fato ou um objeto de várias formas, não inferindo a eles um único e absoluto modo de vê-lo, ou seja, assumindo a complexidade a qual se refere Morin. Desse modo, para o autor acima, a ambivalência não é produto da patologia da linguagem ou do discurso, a quem se quer culpar, mas é, antes, um aspecto normal da prática lingüística, pois decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar.

Conforme Bauman (1999), classificar significa: separar, segregar, compartimentar. Em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura, manipulando suas probabilidades, e tornando alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua



casualidade. E o mundo, complementa o citado autor, vive na busca obsessiva da comunidade, o mundo é tribal. E as tribos do mundo contemporâneo são formadas pela multiplicidade de atos individuais, firmando-se nos traços simbólicos da fidelidade tribal.

Do ponto de vista de Costa (2003), o pós-modernismo é um termo empregado para as mudanças que ocorreram nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas, a partir de 1950, data que, por convenção, se encerra o modernismo. Na década de 70, porém, o pós-modernismo se desenvolve e cresce mais aceleradamente, posto que, com base na filosofia, critica a cultura ocidental, afirmando que o mundo e a história não podem mais ser concebidos segundo pontos de vistas unitários. Assim sendo, torna-se uma sociedade da comunicação generalizada e da pluralidade de culturas, não apresentando uma única proposta. Por sua vez, a partir dos anos 80, nasce um novo estilo de vida: consumidor de informação, motivado e controlado pela sedução, diversificação de produtos, humor, extravagância e espetacularização, o que significa dizer que o homem pós-moderno é consumista, hedonista e narcisista. Este contexto de pós-modernismo se verifica na moda, no cinema, na música e nas artes de modo geral, assim como no cotidiano das pessoas.

Em suma, como se depreende do exposto, a pós-modernidade abrange todos os setores da sociedade, e, por isso, é eclética, pois muda constantemente e não demonstra sinais de unidade. O objetivo do pós-moderno não é o de “acabar com” ou “pôr fim ao” moderno, mas, antes, redirecioná-lo à sua totalização.

Nesta seção que se finaliza, tentou-se compreender o mundo em transformação, entender como e por que essas transformações ocorreram, razão

pela qual, a seguir, discorrer-se-á sobre a globalização, marco das mudanças ocorridas.

### **2.3 Considerações sobre a Globalização**

O fenômeno da globalização, do ponto de vista de Beltran (1997), é resultado de um processo histórico decorrente do fim da Guerra Fria e da despreocupação com objetivos bélicos, fato que tornou os mercados integrados, convergentes e interdependentes. Por isso, essa realidade não pode ser desprezada quanto ao seu impacto nas indústrias mundiais e, em especial, na educação de cada país.

De acordo com Negrão (1998), numa reunião chamada Consenso de Washington, realizada em 1989, participaram várias expressões máximas do Neoliberalismo, como por exemplo, economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional – FMI, representantes do Banco Mundial – BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, assim como do Governo norte-americano, com o interesse de estabelecer reformas econômicas e sociais necessárias para o crescimento da América Latina.

No Consenso de Washington, o conceito de globalização, que desde o início do capitalismo era sinônimo de um processo de destruição dos obstáculos à sua expansão<sup>3</sup>, ganha uma nova conotação, sendo entendido, a partir de então,

---

<sup>3</sup> Vale aqui apresentar a definição que se dava à globalização, antes do Consenso de Washington, segundo Lima (2003): “A globalização, compreendida aqui também como sinônimo do termo mundialização financeira, pode ser qualificada como um processo de destruição dos estorvos que se opõem à expansão da acumulação capitalista. Portanto, levando em consideração esse caráter expansionista inerente ao capitalismo, a globalização não é um fenômeno recente que teve sua origem na década de 80; pelo contrário, ela emerge simultaneamente com o capitalismo moderno no período mercantilista (século XVI-XVIII), tendo como países centrais a Inglaterra, França, Holanda, Espanha e Portugal tornando a América sua periferia e a África a periferia da periferia”. (LIMA, Uallace Moreira. *Globalização financeira x democracia*, 2003-08-04. Disponível em: <[http://www.economiabr.net/colunas/lima\\_uallace/globalizacao.html](http://www.economiabr.net/colunas/lima_uallace/globalizacao.html)>. Acesso em 05 abr. 2005).

segundo Ianni (1996), como um processo de união de esforços de vários países, na tentativa de suprimir deficiências de outros países em crise.

Neste sentido, torna-se oportuno apresentar o pensamento de Pereira (1997, p.1311):

A globalização dos mercados e da economia trouxe, é verdade, um inusitado surto de crescimento, mas de forma alguma os frutos de tanta prosperidade estão sendo distribuídos de maneira equânime. O mundo, na verdade, está cada vez mais dividido entre os que perdem e os que ganham, e as diferenças estão se aprofundando a ponto de fazer soar os sinais de alerta para a possibilidade de convulsões sociais e políticas. [...] As forças de mercado não têm o poder de corrigir esta distorção a não ser com uma lentidão que apenas contribuirá para o agravamento do desastre social com reflexos negativos sobre os regimes democráticos. A mão invisível do mercado precisa ser ajudada, para seu próprio bem, pelas mãos tangíveis dos homens em posição de responsabilidade.

Corroborando com o acima exposto, Prado Leite (1995, p.90) salienta que o que a economia interligada pretende é que:

[...] os países ricos em potencialidade de recursos abram as suas portas para que tais recursos sejam succionados em boa velocidade e a baixo preço, enquanto se projeta, como efeito narcotizante para os habitantes do país explorado, a chamada facilidade de consumo [...].

Na concepção de Cunha (1997), o termo globalização acabou sendo usado correntemente de forma banal, pois, segundo este autor, o sentido da palavra não é entendida na ampla variedade de sua natureza, perspectivas e implicações. De imediato, deve-se identificar cinco conceitos distintos de globalização, segundo a ótica em que é considerada: financeira, comercial, processo produtivo, institucional, e político, como se pode apreciar no Quadro 2. A conjugação destes fatores traz conseqüências, tais como: abundância de recursos para os países em desenvolvimento, que permite adotar, com certa eficiência, políticas de estabilização ancoradas em câmbio fixo e em poupanças externas.

**Quadro 2. Globalização: conceitos e consequências**

CONCEITOS/ PERSPECTIVAS	CONFIGURAÇÃO	CONSEQUÊNCIAS	AMEAÇAS	<b>Multinacionais</b>  <b>Atores</b>  <b>privilegiados e</b>  <b>com crescente</b>  <b>influência nos</b>  <b>sistemas</b>  <b>políticos e</b>  <b>econômicos</b>  <b>nacionais.</b>
FINANCEIRA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento do volume de recursos.</li> <li>• Aumento da velocidade de circulação dos recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior disponibilidade de recursos para os países em desenvolvimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos especulativos em grande escala.</li> </ul>	
COMERCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padronização das estruturas de demanda.</li> <li>• Homogeneização de estruturas de oferta de diversos países.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uniformização das técnicas produtivas e administrativas.</li> <li>• Mudança de eixo focal da concorrência de produtos para processos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competição em escala mundial.</li> </ul>	
PROCESSO PRODUTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convergência das características dos processos produtivos em diversos países.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semelhança crescente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Técnicas produtivas</li> <li>➢ Métodos organizacionais e processos produtivos</li> <li>➢ Estratégias administrativas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação dos oligopólios ou</li> <li>• Acordos cooperativos.</li> </ul>	
INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semelhanças nas configurações de sistemas nacionais.</li> <li>• Convergência dos requisitos de regulação em várias áreas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estados nacionais mais uniformes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda das individualidades nacionais.</li> </ul>	
POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda de diversos atributos e declínio da soberania econômica e política de grande número de países.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de políticas econômicas convencionais ficarão inócuos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda política dominada por condicionantes externos.</li> </ul>	

Fonte: Cunha (1997, p.28).

Do exposto, depreende-se que a globalização é um processo de integração internacional, em que os Estados passaram a abandonar aos poucos as barreiras tarifárias para proteger sua produção da concorrência dos produtos estrangeiros e abrem-se ao comércio e ao capital internacional.

Outro ponto relevante deste fenômeno é a mudança no modo de produção das mercadorias. Auxiliadas pelas facilidades na comunicação e nos transportes, as transacionais instalam suas fábricas em qualquer lugar do mundo, onde existam matérias-primas e mão-de-obra mais baratas. Essa crescente concorrência internacional tem obrigado as empresas a cortar custos, com o objetivo de obter preços menores e qualidade alta para os seus produtos, ocorrendo, assim, o desemprego estrutural, isto é, a eliminação de vários postos de trabalho.

As inovações tecnológicas e as mudanças administrativas permitem produzir muito mais e com melhor qualidade; no entanto, é certo que com menos mão-de-obra. Os novos métodos de produção utilizam-se de pouco trabalho, gerando desemprego, subemprego, jornadas em tempo parcial, trabalho temporário, bem como outras formas de trabalho.

Contudo, o fim de vários empregos é acompanhado pela criação de novas oportunidades de trabalho, como por exemplo, na área de informática, que está presente em quase todos os processos de produção, industriais, comerciais e de prestação de serviços. Os novos postos de trabalho dificilmente absorvem os excluídos, tendendo, dessa forma, o desemprego, a se concentrar nas camadas menos favorecidas, com baixa instrução escolar e pouca qualificação, gerando, assim, novos conflitos.

Embora Cunha (1997) não tenha incluído, no quadro acima, o aspecto social, cumpre, aqui, abordar a questão da globalização sob este enfoque.

Vive-se em um momento histórico, no qual predomina uma economia globalizada que tende a destruir fronteiras nacionais, embaralhando todos os sistemas comerciais, culturais e ideológicos. Observa-se um novo processo social onde predomina a incerteza decorrente da estruturação de sistemas mutantes que impossibilitam o apoio em experiências passadas e nas projeções futuras. O desenvolvimento tecnológico desenfreado, particularmente no setor das comunicações e da informática, e as rápidas transformações político-econômicas afetam profundamente as relações sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico do homem da pós-modernidade. Todos são afetados pela extraordinária velocidade dessas mudanças. Estando os sistemas político, econômico, social e

tecnológico em constante mutação, tem-se pouco espaço para criar mecanismos de defesa e adaptação para as futuras realidades.

Evidencia-se que as principais características da sociedade global são originárias das forças que operam no mercado através dos efeitos da ampliação da reprodução do capital, que vai de encontro às fronteiras, códigos, constituições, moedas, estilos de gestão tanto privada quanto pública.

Com a globalização, o Estado-Nação, além de ser redefinido, ainda perde algumas prerrogativas econômicas, políticas, culturais e sociais. Em seu livro “Teorias da Globalização”, Ianni (1998, p.169), por exemplo, considera que na globalização tudo se desterritorializa:

Tudo se desterritorializa. Coisas, agentes e idéias, assim como palavras, gestos, sons e imagens, tudo se desloca pelo espaço, atravessa a duração, revelando-se flutuante, itinerante, volante. Desenraizam-se dos lugares, esquecem os pretéritos, presentificam-se nos quatro cantos do mundo. A sociedade global transforma-se em um vasto mercado de coisas, gentes e idéias, bem como realizações, possibilidades e ilusões, compreendendo também homogeneidades e diversidades, obsolescências e novidades.

Com base nessa afirmação, percebe-se que a desterritorialização afeta, com os fluxos financeiros, comerciais, ideológicos e políticos, a manipulação monetária e de outras formas de riqueza e investimentos, fragilizando os vínculos entre o povo, a riqueza e os territórios, alterando as interações globais, manipulando as moedas e as identidades tanto quanto as estratégias dos Estados. Esse efeito é decorrente da manifestação da desterritorialização na economia, na cultura e na política, que acentua e generaliza novas formas de agir, ser, sentir e pensar.

Esse fato remete ao conceito de aldeia global, que representa a globalidade das idéias, padrões e valores socioculturais, imaginários. Conforme Ianni (1998, p.93), a aldeia global representa “uma teoria da cultura mundial, entendida como cultura de massa, mercado de bens culturais, universo de signos e símbolos,

linguagens e significados que povoam o modo pelo qual uns e outros situam-se no mundo, ou pensam, imaginam, sentem e agem”.

Nesse sentido, a globalização parece fazer parte de uma estratégia dos capitalistas de internacionalizar as suas ações em busca da evolução do capitalismo no mundo. Tal fato nos leva a concordar com Thurow (1997), que afirma que são as forças econômicas que moldam o mundo de amanhã, ou seja, que ditam as “regras do jogo”. No entanto, convém ressaltar que essa estratégia parece intensificar as desigualdades sociais, uma vez que a grande maioria da população estaria excluída desse processo.

À primeira vista, o termo globalização pressupõe uma idéia de generalização, de difusão, de ampliação do acesso aos mercados nos quatro cantos do mundo, criando oportunidades novas para todos. Entretanto, o que se observa nesse processo é o favorecimento às classes e ideologias dominantes, evidenciando-se, desse modo, uma maior exclusão social, percebida nas estruturas de produção e de trabalho, na manipulação de informações, no fato de que nem todos os países estão incluídos na globalização – tal como grande parte da África – na exclusão de grande parte da população que se encontra desempregada ou subempregada, bem como na discrepância salarial entre os bem remunerados e os trabalhadores menos qualificados.

Diante desse contexto, e no intuito de amenizar tais impactos sociais, propõe-se uma conduta governamental disposta a investir conscientemente em pesquisa e desenvolvimento, e principalmente em capital humano, direcionando seus esforços para a democratização da educação (atitudes, valores, habilidades, conhecimento), bem como para a reestruturação do ensino, o que implica uma mudança nas concepções daqueles que estão à frente desse processo. Não basta a

utilização das mais avançadas tecnologias, que permitem atingir uma grande massa de pessoas nas mais diversas regiões. É preciso que se utilize a educação para a formação do cidadão, no sentido de se criarem condições para que ele possa exercer o seu direito à cidadania, tornando-o mais consciente politicamente e, desse modo, mais apto a usufruir das oportunidades de desenvolvimento ampliadas pelo mundo globalizado.

Enfim, percebe-se que, com o surgimento desse movimento global, uma nova proposta de modelo social é imposta aos indivíduos, Estados e empresas que se encontram inseridos nesse contexto, cabendo a estes estruturarem-se da melhor maneira possível para que consigam assumir uma posição de agentes transformadores, ou seja, de participantes ativos nas mudanças que estão acontecendo em todos os setores. Porém, para que ajam como transformadores efetivos da estrutura, é preciso que estejam corretamente informados a respeito das idéias que deram origem a esse modelo social, para que, além de colaboradores na manutenção desse sistema, possam também questionar os rumos que este tem seguido e propor novas alternativas.

No caso da África, há a Conferência para o Desenvolvimento da África Austral, SADCC, criada a 17 de Agosto de 1981, em Maseru, Botswana, com o objetivo de reduzir a dependência econômica dos seus membros, com o desenvolvimento da região. Teve, desde a sua fundação, a idéia de integração regional dos países da África Austral. Em 1992, foi transformada em Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, ainda com o principal objetivo de promover a integração econômica da região.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Informações extraídas do site AngolaPress – Especial Cimeira SADC – História. Disponível em: <<http://www.angolapress-angop.ao/sadc-historia.asp>>. Acesso em: 22 jun 2006.



A Comunidade da África Meridional para o Desenvolvimento (SADC) é estabelecida em 1992, com o objetivo de incentivar as relações comerciais entre seus 14 países-membros, visando criar um mercado comum e também promover esforços para estabelecer a paz e a segurança na conturbada região. Há planos de adotar uma moeda comum no ano 2000.<sup>5</sup>

O bloco origina-se da Conferência de Coordenação do Desenvolvimento do Sul da África (SadC), criada em 1979, para lutar contra a dependência econômica da região em relação à África do Sul. Com o fim do regime de segregação racial nesse país, a organização muda a linha de atuação, partindo para a cooperação com o ex-inimigo. A África do Sul adere ao bloco em 1994. Mas a desigualdade entre sua economia e a de seus parceiros continua enorme: o PIB sul-africano é quase o triplo do total do PIB dos outros países.<sup>6</sup>

A SADC tem uma estrutura burocrática propositadamente pequena para evitar morosidade. Cada país é responsável por determinada área de cooperação. Por exemplo, Angola cuida da energia; Lesoto, da conservação do solo e da água, etc. As principais decisões são tomadas em um encontro anual dos chefes de Estado ou de governo. Ministros reúnem-se duas vezes por ano, além de haver reuniões especiais sobre políticas de setores específicos e um encontro anual com os "parceiros internacionais de cooperação", ou seja, os governos que fazem doações e as agências internacionais que auxiliam a região.<sup>7</sup>

Em 1997, a SADC criou um Fórum Parlamentar, com sede na Namíbia, para promover a democracia, a defesa dos direitos humanos e melhorias na

---

<sup>5</sup> Informações extraídas do site Pesquisa Escolar. Sadc. Disponível em: <<http://www.pesquisa-escolar.info/geografia/sadc/index.php>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

<sup>6</sup> Informações extraídas do site Pesquisa Escolar. Sadc. Disponível em: <<http://www.pesquisa-escolar.info/geografia/sadc/index.php>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

<sup>7</sup> Informações extraídas do site Pesquisa Escolar. Sadc. Disponível em: <<http://www.pesquisa-escolar.info/geografia/sadc/index.php>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

administração pública dos países. Em janeiro de 2000, uma cúpula da organização em Moçambique, convocada para analisar o conflito na RDC, pede ao Conselho de Segurança da ONU que envie com urgência uma força de paz à região.<sup>8</sup>

A organização conta, atualmente, com 14 componentes, nomeadamente Angola, África do Sul (admitida em 1994), Botswana, Lesotho, Ilhas Maurícias, Malawi, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo (RDC, ex-Zaire), Swazilândia, Seychelles, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue.<sup>9</sup>

Tendo apresentado o conceito e a importância da globalização para o contexto das indústrias mundiais, bem como os principais acontecimentos da SADC, cumpre, contudo, conhecer como os estudiosos do assunto conceituam conhecimento, o que será feito na seção a seguir.

## 2.4 Conceito de Conhecimento

Na concepção de Davenport e Prusak (1998), os principais fatores que levaram à atual explosão do conhecimento foram: a globalização da economia (o que levou as organizações a buscarem uma nova vantagem sustentável para se distinguir em seus mercados), o *downsizing* (que revelou a falta do conhecimento dos colaboradores que deixaram a organização) e a substituição do elemento humano pela tecnologia (quando algumas organizações equivocadamente presumiram que a tecnologia poderia substituir a qualificação e o julgamento de um trabalhador humano experiente).

---

<sup>8</sup> Informações extraídas do site Pesquisa Escolar. Sadc. Disponível em: <<http://www.pesquisa-escolar.info/geografia/sadc/index.php>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

<sup>9</sup> Informações extraídas do site AngolaPress – Especial Cimeira SADC – História. Disponível em: <<http://www.angolapress-angop.ao/sadc-historia.asp>>. Acesso em: 22 jun 2006.

Para Davis e Botkin (1996, p.51), “[...] o conhecimento é informação posta em uso produtivo”. Revisando os passos progressivos desta definição, os autores salientam que o dado é um meio de expressar algum objeto ou assunto, informação é o arranjo dos dados em um padrão dotado de significado e o conhecimento é a aplicação e o uso produtivo das informações.

Da mesma forma, Borghoff e Pareschi (1998) afirmam que a informação consiste em dados organizados, agrupados e categorizados em padrões que possibilitem a criação de significado, enquanto o conhecimento é informação colocada em uso produtivo. Para eles, a informação é convertida em conhecimento através de um processo social e humano de compartilhamento de entendimentos e sentidos.

Também Leonard-Barton e Sensiper (1998) definem conhecimento como uma informação que é relevante, acessível e baseada (pelo menos parcialmente) em experiência. Concorde-se dessa forma que o conhecimento é algo construído a partir de dados e de informações, que serve a determinada necessidade particular em determinado momento.

Pode-se observar que o conceito de conhecimento, apresentado por Faria (2000), a seguir, abrange, não apenas uma organização, mas uma nação, definindo-lhe o futuro, conforme se pode constatar:

Mais do que a informação, propriamente dita, é o conhecimento quem controla o potencial criativo da humanidade nesta era da globalização. É ele que move o mundo em torno de uma ‘economia do conhecimento’. Portanto, somente a capacidade de produzir conhecimento poderá definir o futuro de um país, [...] como passível de ser incluído no centro das nações que poderão dispor de riqueza econômica para poder direcionar suas conquistas sociais. (FARIA, 2000, p.3).

Para Davenport e Prusak (1998, p.6): “[...] conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight

experimentado, [...] tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores”. Diferentemente de outras riquezas, o conhecimento apresenta características peculiares, como:

- quando é dado ou compartilhado não se perde;
- não é depreciável;
- seu valor aumenta na medida em que é compartilhado.

A literatura que trata do assunto traz dois tipos de conhecimento possíveis de serem compartilhados: o explícito e o tácito. Polanyi (1967) fez uma distinção entre eles. O conhecimento explícito é formal e sistemático, podendo ser facilmente comunicado e compartilhado. Já o conhecimento tácito é altamente pessoal, de difícil formalização e comunicação. O conhecimento organizacional explícito é o conhecimento exibido em manuais de procedimentos, memórias de computador, relatórios, pesquisas, entre outros; o tácito é aquele conhecimento que inclui o discernimento, o instinto e a compreensão profunda dos indivíduos. Assim, o autor acima afirma que o conhecimento pode estar tanto incorporado nas pessoas (conhecimento tácito) quanto embutido em produtos, processos, serviços e ferramentas ou registrado em documentos (conhecimento explícito).

A capacidade de distinguir esses conhecimentos e de administrá-los, segundo Vargas (2000), é um dos fatores que conduzem a organização ao sucesso no gerenciamento do conhecimento.

Nonaka e Takeuchi (1997) apresentaram a proposição de que o conhecimento é criado a partir de uma combinação do conhecimento tácito e o explícito. Os autores consideram quatro modos de conversão do conhecimento: a socialização (de tácito para tácito), a externalização (de tácito para explícito), a

combinação (de explícito para explícito) e a internalização (de explícito para implícito), conforme ilustrados na Figura 1, a seguir.

	Conhecimento Tácito	PARA	Conhecimento Explícito
Conhecimento Tácito	Socialização		Externalização
DE Conhecimento Explícito	Internalização		Combinação

**Figura 1. Quatro modos de conversão de conhecimento**

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p.81).

Através dos modos de conversão do conhecimento, identifica-se os modos de compartilhamento do conhecimento tácito e explícito. Na socialização, ocorre um processo de troca de experiências, pois o indivíduo compartilha seu conhecimento tácito diretamente com outro (pela linguagem, observação, imitação e prática). Na externalização, o indivíduo compartilha seu conhecimento tácito com vários outros, só que de forma não direta. Na combinação, um conhecimento já explícito é compartilhado também de forma explícita. Na internalização, o conhecimento explícito é compartilhado de forma direta sendo que o receptor o transforma em conhecimento tácito.

Autores, como Davis, Botkin (1996) e O'Dell, Grayson (1998), presumem que os conhecimentos mais importantes estão justamente nas pessoas (conhecimentos tácitos) e não nas organizações (conhecimentos explícitos), ou seja, residem mais nos membros da organização do que nela própria.

Neste sentido, Stewart (1998, p.65) alega que: “As organizações transbordam de conhecimento tácito: intuições, regras gerais, mentalidades, regras não-escritas de território, valores inconscientes”.

A PricewaterhouseCoopers (2000) enfatiza que o conhecimento tácito deveria ser mais valorizado pelas organizações. Muitas ainda não se atentaram que

grande parte do saber organizacional diz respeito justamente a esse conhecimento subjetivo que reside na mente dos seus membros.

O conhecimento é definido como um ativo intelectual, mas é mais do que os dados objetivos e explícitos encontrados nas metodologias, nos manuais ou nas patentes de uma empresa. Existe também um imenso - e talvez não reconhecido - valor na especialidade, na sabedoria e na intuição altamente subjetivas e difíceis de codificar dos funcionários. (PRICEWATERHOUSECOOPERS, 2000, p.142).

Hoje, de forma consciente, a gestão do conhecimento vem sendo cada vez mais difundida e aplicada nas organizações. Apesar de que os conceitos ainda não estejam totalmente estruturados e que os caminhos adotados sejam diferentes de uma organização para outra, a característica comum é a de que as organizações estão se atentando para o fato de que têm, geram e adquirem um recurso que pode trazer inovação e competitividade.

Contudo, Linde (2000) salienta que o conhecimento não significa nada se não se souber guardá-lo, administrá-lo e utilizá-lo no dia-a-dia. Nesse sentido, como o conhecimento passou a ser tratado como um recurso à sua gestão, também se tornou importante nas organizações, sendo denominada de gestão do conhecimento, que será o assunto tratado na próxima seção.

## **2.5 A Gestão do Conhecimento sob a Ótica Empresarial**

Gerenciar o conhecimento é uma preocupação antiga do homem. Os seres humanos gerenciam o conhecimento desde os tempos das cavernas. Naquela época, eles transmitiam para seus descendentes as informações sobre as melhores formas e locais de se obter comida ou de se defender.

A forma de se realizar essa gestão, na sociedade industrial, era diferente. Existia o administrador e uma de suas responsabilidades era controlar processos e pessoas. Ele devia planejar as metas que a empresa deveria cumprir, fiscalizando sua execução. Amparado por rígida hierarquia de poder, o administrador, na sociedade industrial, determinava responsabilidades, penas e prêmios para os integrantes da empresa em que atuava.

Longe de ser um modismo, a gestão do conhecimento é uma absoluta necessidade das organizações que desejam ter sucesso no século XXI. Os grandes ganhos de produtividade, daqui para frente, advirão das melhorias na gestão do outro fator de produção: o conhecimento.

A gestão do conhecimento não é considerada uma prática nova por autores, como Hansen, Nohria e Tierney (1999). Para eles, nova é a prática “consciente” da gestão do conhecimento, pois, por muitos anos, proprietários de negócios familiares preocupavam-se em compartilhar sua sabedoria comercial entre seus familiares. Também Davenport e Prusak (1998) acreditam que, mesmo antes da explosão do assunto, bons gerentes já valorizavam a experiência e o *know-how* de seus colaboradores, isto é, seus conhecimentos.

Mas somente nos anos 90, segundo Hansen, Nohria e Tierney (1999), é que se começou a falar sobre gestão do conhecimento. Como os fundamentos da economia industrializada mudaram de recursos naturais para recursos intelectuais, percebeu-se necessário examinar o conhecimento que envolvia os negócios e como ele era utilizado.

A capacidade de gerar conhecimentos, inovar e empreender são as condições necessárias para o sucesso de uma empresa na sociedade do

conhecimento, formando o tripé que se complementa para o sucesso das organizações.

Diversas são as definições de gestão do conhecimento e muitas são as possibilidades de gerenciamento deste novo ativo. Para Sayon (1998, p. 8), gestão do conhecimento “[...] é um processo interno que se aplica à corporação para conseguir o reaproveitamento do conhecimento adquirido pelos funcionários no dia-a-dia da empresa”.

Mello (1999) define o gerenciamento do conhecimento como a tentativa de alavancar o desempenho organizacional pela localização, aplicação e manutenção do conhecimento.

De acordo com Linde (2000, p.1), a gestão do conhecimento é “[...] o ato de organizar e ajudar a estruturar a forma como as pessoas compartilham o conhecimento”.

Na concepção de Davenport e Prusak (1998), a gestão do conhecimento envolve a geração, a codificação e coordenação e a transferência do conhecimento.

Segundo Moran (1994), a gestão do conhecimento é um conjunto de processos que governa a criação, a disseminação e a utilização de conhecimento no âmbito das organizações.

Frappaolo (*apud* KOCH, 1997, p. 2) conceitua gestão do conhecimento como “[...] um conjunto de ferramentas para automação dos relacionamentos entre informações, usuários e processos” e Bromberek (*apud* KOCH, 1997, p. 2) como o “[...] processo de obter, gerenciar e compartilhar a experiência e especialização dos funcionários utilizando-se de tecnologias”.

Como é possível se perceber, não há concordância sobre a definição de gestão do conhecimento. Enquanto em algumas definições as soluções tecnológicas



são mais ressaltadas através do conceito de armazenamento e reaproveitamento de conhecimento, em outras, o elemento humano é mais valorizado em função do compartilhamento e de geração de novas idéias. Embora a tecnologia represente um papel importante, viabilizando o armazenamento e a disseminação, não é exclusiva na gestão do conhecimento. Como observa Holtshouse (*apud* WAH, 2000), o aspecto humano está sempre presente na gestão do conhecimento.

A característica mais marcante da economia do conhecimento é o surgimento do capital humano, pessoas educadas e habilitadas como força dominante da economia. Embora a quantidade de capital físico e financeiro na sociedade industrial fosse um fator crítico de sucesso, na economia do conhecimento a importância relativa do capital físico diminui à medida que elementos-chave, como computadores, por exemplo, se tornam baratos, e a quantidade e a qualidade de capital humano crescem em importância.

Essa discordância reflete os caminhos diversos que as organizações estão tomando na gestão do conhecimento: umas enfatizando o suporte tecnológico; outras, o elemento humano. Wah (2000) lista os caminhos que as organizações escolhem para trabalhar com a gestão do conhecimento:

- **na captura:** armazenamento, recuperação e distribuição de ativos tangíveis de conhecimento, tais como patentes ou direitos autorais;
- **na coleta:** organização e disseminação de conhecimentos intangíveis, tais como *know-how* e especialização profissional, experiência individual, soluções criativas, entre outros;
- **na criação** de um ambiente de aprendizado interativo no qual as pessoas transfiram prontamente o conhecimento.

Verificando-se, com base na literatura pesquisada, que as definições encontradas não contemplam todas as possibilidades de gerenciamento do conhecimento, elaborou-se um conceito próprio para este estudo. Neste trabalho, a gestão do conhecimento é entendida como o processo de promover e administrar a geração, o compartilhamento, o armazenamento, a utilização e a mensuração de conhecimentos, experiências e especializações nas organizações. Cada um desses aspectos é enfocado de maneira e com importância diferente nas organizações, não significando que todos devam estar presentes para que ocorra a gestão do conhecimento.

O conceito de gerar envolve a aquisição ou a criação de um conhecimento ainda não existente na organização, seja contratando um novo trabalhador ou adquirindo algum sistema, ou mesmo na pesquisa e no desenvolvimento de projetos, produtos e processos. Já o conceito de compartilhamento consiste na transmissão de conhecimentos já existentes dentro da organização. No armazenamento, busca-se soluções para se codificar e disponibilizar o conhecimento. Na utilização, intenta-se fazer uso eficiente do conhecimento gerado, compartilhado e armazenado. Com a mensuração, mede-se e quantifica-se o valor dos conhecimentos para que a organização possa saber o valor de seu ativo conhecimento.

Em suma, a sociedade do conhecimento demanda empresas estruturadas de outra forma. Em vez de estar dividida em departamentos de forma hierárquica, deve busca uma estrutura integrada horizontalmente, onde se compartilhe o conhecimento. Uma empresa na sociedade do conhecimento deve se estruturar por processo, com uma visão sistêmica que agrupe os trabalhadores segundo suas habilidades necessárias para a realização da atividade ou processo. As atividades se organizam de forma a satisfazer as necessidades dos clientes.

A propósito da visão sistêmica, salienta-se que esta concepção partiu do biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy, nos anos 50, ao elaborar a Teoria Geral dos Sistemas - TGS. Trata-se de uma teoria interdisciplinar capaz de proporcionar princípios gerais, sejam físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, químicos, de modo que pudessem ser utilizados por todas as ciências. No entendimento de Chiavenato (2002), trata-se de uma teoria totalizante, já que os sistemas não podem ser plenamente compreendidos apenas pela análise separada e exclusiva de cada uma de suas partes, ao contrário, está centrada na compreensão da dependência recíproca de todas as disciplinas, bem como da necessidade de sua integração.

De acordo com Gil (1994, p. 63), o modelo sistêmico é visto como “um meio para suprir as carências dos indivíduos em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes”, com o objetivo de que os trabalhadores desempenhem as tarefas necessárias para alcançar os objetivos da organização.

Segundo Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001), o enfoque sistêmico possibilita à organização analisar o meio ambiente, bem como definir o cenário provável, a partir do qual se estabelecem os objetivos institucionais e as respectivas estratégias para atingi-los.

Na concepção de Gil (1994), a proposta do enfoque sistêmico é a democratização do desenvolvimento de recursos humanos, o que requer a descentralização, não apenas das atividades de desenvolvimento de recursos humanos, mas principalmente das instâncias de poder, o que significa que o desenvolvimento de recursos humanos é encarado mais como uma função gerencial.

O modelo sistêmico enfatiza que o desenvolvimento das pessoas passou a ser uma preocupação holística nas organizações, passando, necessariamente,

pela reeducação corporativa, inserindo o gestor de pessoas no esforço conjunto de cultivar e desenvolver continuamente o talento humano.

Do exposto, é possível se perceber que, a todo o momento, a educação é convidada a intervir na sociedade do conhecimento, razão pela qual, dada a relevância do assunto na composição do tema principal que este estudo apresenta, a seguir, tratar-se-á da educação como criadora do capital humano.

## **2.6 O Ensino como Gerador do Capital Humano**

Tradicionalmente, o ensino seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o, e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos, para que pudesse “vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe. Esta inserção, por sua vez, reflete uma contribuição à sociedade. Assim sendo, a seguir, aborda-se tal problemática, ou seja, o ensino como ação indireta da universidade na sociedade.

### **2.6.1 Ensino e Pesquisa - A ação indireta da universidade na sociedade**

O paradigma atual, amplamente dominante, gerou outra visão, contestadora, que tenta assegurar ao ensino uma autonomia que lhe permita centrar-se nos valores humanos, na formação do cidadão, na visão crítica e criativa. Virgem de relações com o mundo econômico, de certa forma, este ensino estaria livre dos moldes que este mundo lhe quer impor.

Sem os instrumentos técnicos para ser competente na linha profissionalizante, e frágil demais para ser transformadora, o ensino realmente existente termina por constituir um universo relativamente ilhado dos processos de transformação econômica e social.

O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio ao mundo da educação, e uma oportunidade. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar ao ensino se ele quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência.

Neste sentido, Trigueiro (1998, p. 17) afirma que:

São mudanças profundas a repercutir em todas as esferas da vida em sociedade, suscitando grandes desafios teóricos e reflexões, envolvendo diferentes campos de investigação e experiências profissionais. Desde meados da década de setenta, o mundo tem se deparado com um quadro de alterações de largo alcance na economia, na política e no plano cultural, atingindo todos os contextos de interação diária, e, públicos, os mais diversos. Para muitos analistas, trata-se de um contexto revolucionário, com conseqüências ainda pouco conhecidas.

Mas surge também a oportunidade, na medida em que o conhecimento, matéria-prima do ensino, está se tornando o recurso estratégico do desenvolvimento pós-moderno. O conhecimento científico, é preciso dizê-lo, nunca esteve no centro dos processos de transformação social. Frente às transformações tecnológicas que varrem o planeta, o mundo do ensino permanece como que anestesiado, cortado de boa parte do processo de pesquisa e desenvolvimento, hoje essencialmente concentrado nas empresas transnacionais, e privado de uma visão mais ampla do desafio que tem de enfrentar. Por isso, segundo Trigueiro (1998), é preciso conectar o ensino universitário às transformações mais abrangentes verificadas no atual processo de produção do conhecimento e no plano global das mudanças mencionadas anteriormente, que atingem a economia, a política e a cultura das

sociedades; bem como relacionar o ensino universitário à pesquisa, à extensão e às novas e crescentes demandas sociais que atingem os ambientes acadêmicos.

A realidade é que, pela primeira vez, o ensino se defronta com a possibilidade de influir, de forma determinante, sobre o desenvolvimento do ser humano. Junto com os fins, surgiram os meios. Ao mesmo tempo em que o ensino se torna um instrumento estratégico da reprodução social e de promoção das populações, surgem as tecnologias, que permitem dar um grande salto nas formas, organização e conteúdo do ensino. Informática, multimídia, telecomunicações, bancos de dados, vídeos e tantos outros elementos se generalizam rapidamente. A televisão, hoje um agente importante de formação, pode ser encontrada nos domicílios mais humildes. Os custos destes instrumentos estão baixando vertiginosamente.

Apoiando-se em importantes formulações de Castells (1999), vive-se em uma época em que predomina o “informacionalismo”, ou seja, um modo de desenvolvimento típico das sociedades avançadas, cuja fonte de produtividade encontra-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Para o autor, o informacionalismo visa ao desenvolvimento tecnológico, isto é, à acumulação de conhecimentos e a maiores níveis de complexidade no processamento da informação.

Segundo Castells (1999), assiste-se, nesta época, a um desses raros intervalos na história, cuja característica fundamental é a transformação de nossa “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. E como tecnologias da informação inclui todos os conjuntos convergentes de tecnologias em microeletrônica, computação (hardware e software), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica,

bem como todo o conjunto de ferramentas e técnicas relacionadas à engenharia genética – que também lida com informações, ao se concentrar na “decodificação, manipulação e conseqüente reprogramação dos códigos de informação da matéria viva” (p. 50).

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, “mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso” (CASTELLS, 1999, p.51).

Partindo das tendências constatadas em diversos países, vislumbra-se um conceito de ensino que se abre rapidamente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização do ensino. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo.

As resistências à mudança são fortes. De forma geral, como as novas tecnologias surgem normalmente através dos países ricos, e, em seguida, por meio dos segmentos ricos da sociedade, tem-se uma tendência natural a identificá-las com interesses dos grupos econômicos dominantes. E a verdade é que servem inicialmente estes interesses. No entanto, uma atitude defensiva frente às novas tecnologias pode terminar por acuar as pessoas a posições em que os segmentos mais retrógrados da sociedade se apresentam como arautos da pós-modernidade.

A ênfase está nas novas tecnologias e no desenvolvimento de habilidades para lidar com elas, pois as futuras gerações de atividades produtivas, de bens e de serviços estarão necessariamente vinculadas ao domínio da informação. Para Dizard (2000, p.94):

Numa sociedade pós-industrial, as pessoas simplesmente precisarão de mais informação para funcionar em seus empregos e na sua vida privada. Já se pode discernir as dimensões da chamada era da informação. 60% da força de trabalho estão empregadas em atividades relacionadas com a informação, incluindo a mídia de massa.

Neste sentido, segundo Gonçalves e Gonçalves (1998), a sociedade pós-moderna parece ávida por novidades tecnológicas e por informação. É com uma rapidez desusada e invejável desembaraço que os múltiplos segmentos sociais incorporam uma nova tecnologia, tão logo ela esteja disponível. Um exemplo simples está no acesso e propagação dos telefones celulares. Em contrapartida, a rede pública de ensino, reflexo da sociedade na qual está inserida, não se tem mostrado tão disposta em aplicar as novas tecnologias em sala de aula; porém, não se pode imputar à escola toda a responsabilidade por essa situação. Grande parte desse ônus pesado cabe às políticas públicas afetas ao ensino, mormente em relação aos limitadores de recursos nas esferas municipal, estadual e federal, e às universidades, que é onde acontece a formação docente, pois a formação inicial oferecida deveria tender à excelência.

Todavia, acredita-se que a atração que as novas tecnologias exercem sobre todos – de formuladores de políticas e implementadores de infra-estrutura e aplicações de tecnologias de informação e comunicação até usuários de todas as classes e idades – pode levar a uma visão perigosamente reducionista acerca do papel do ensino na sociedade do conhecimento, enfatizando a capacitação tecnológica em detrimento de aspectos mais relevantes.

Pensar o ensino na sociedade do conhecimento exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais.



E, inclusão social, pressupõe formação para a cidadania, o que significa que as tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações de governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis. As tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas para integrar a universidade e a comunidade, de tal sorte que o ensino mobilize a sociedade, e a clivagem entre o formal e o informal seja vencida.

Formar o cidadão não significa “preparar o consumidor”. Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político.

E quando se enxerga em Luckesi (1992) e Gadotti (2000) a relação universidade e sociedade, numa perspectiva trina, que Luckesi classifica como redentora, reprodutora e transformadora, percebe-se que há uma agravante na relação pedagogia e tecnologia, pois é justamente a Academia a instituição por excelência a quem cabe promover a integração entre os avanços da ciência e a sociedade, com vistas às necessidades formativas do cidadão e às exigências profissionais do mercado, e, no entanto,

[...] as universidades mostram-se pouco preocupadas em proporcionar aos professores em formação, além do domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, uma visão das questões sociais que envolvem o processo educativo, ou das questões estruturais de nossa sociedade e seu conturbado e crítico momento socioeconômico-cultural, esquecendo ainda os aspectos epistemológicos dos conhecimentos com os quais lidam e procuram transmitir aos futuros professores. (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 122).

Atualmente, com tantas transformações na sociedade, tanto tecnológicas quanto comportamentais, o mercado, que faz parte de um cenário caracterizado pela

era da informação e do conhecimento, está numa intensa mudança e muito mais exigente com os profissionais que nele ingressam. Preocupadas em atender a este mercado, as universidades, formadoras de profissionais, devem estar seguidamente observando-o e analisando-o, para que possam vir a agir proativamente e, assim, prepararem seus acadêmicos de acordo com as necessidades deste mercado, não podendo deixar de lado os valores humanísticos, éticos e comportamentais, que são indispensáveis coadjuvantes da programação acadêmica.

Para acompanhar este novo processo de desenvolvimento do mundo, onde o conhecimento dá o tom, o capital físico, que era a variável-chave do crescimento econômico da sociedade industrial, perde lugar hoje para o capital humano, representado pelo conjunto de capacitações que as pessoas adquirem por meio da educação, de programas de treinamento e da própria experiência para desenvolver o seu trabalho com competência, bem como pelo desenvolvimento de várias competências do ponto de vista profissional.

Para Demo (1998, p. 21), a mudança para a sociedade do conhecimento “[...] tem, sem dúvida, como primeira tonalidade, a exigência de atualização, pelo menos no sentido de aperceber-se donde estamos e para onde vamos. [...] A hipótese fundamental é que educação não deve perder tempo em temer a modernidade”.

O ensino é um processo permanente e sempre em mutação. A aprendizagem deve permear toda a trajetória da vida; deve criar condições para que se desenvolva um processo criativo e para a liberdade de pensamentos, incorporando informações e reorganizando-as com as já existentes em seu potencial. Na concepção de Perrenoud (1996, p.23):

Para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras atividades humanas, que se

compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele.

O crescimento do investimento em capital humano é um fenômeno mundial, com os níveis médios de educação elevando-se em todos os países desenvolvidos. Também estão elevando-se nos países do Terceiro Mundo, refletindo-se em melhoria nas taxas de alfabetização e na transição destes países de sociedades agrícolas para industriais.

As máquinas, por mais sofisticadas que sejam, são ferramentas do homem no trabalho. Elas não pensam, não sonham, não planejam, não agregam valor, não fazem diferente. Independentemente do objetivo e da estrutura organizacional, quando se cria uma empresa, necessita-se de um componente essencial: pessoas. E, à medida que a organização vai crescendo e as situações vão se tornando mais complexas, começam a se abrir alguns novos espaços para outras iniciativas: melhorar o processo seletivo, ajustar salários, desenvolver treinamento, entre outros.

Hoje em dia, o que faz o diferencial de uma organização são as pessoas, pois é por meio delas que a empresa se mantém firme para atuar num mercado fortemente competitivo, composto por clientes cada vez mais exigentes e conscientes de seus direitos. Nesse sentido, Le Boterf (*apud* PERRENOUD, 1996, p.53) afirma que:

O potencial de competência não reside em um estoque inicial de conhecimentos ou de capacidades que se trata de atualizar até uma situação limite, mas de uma capacidade de inferência capaz de produzir informações novas a partir de representações existentes e em função de um contexto particular que condiciona sua possibilidade.

Só não se pode esquecer que o propulsor de todo o processo tem sido o homem em sua capacidade de acumular conhecimentos. De geração em geração,

novos conhecimentos são consolidados e passados para os filhos como se estes continuassem a eterna busca de novas aprendizagens. Com o avanço da tecnologia, o fluxo de informação vem superando todas as expectativas em termos de velocidade. Com isto, o volume de informação também aumentou significativamente, e o conhecimento tem evoluído a passos largos.

Enfim, nunca se abordou tanto o aspecto humano quanto hoje. Com todas essas mudanças, não é fácil acompanhar modelos variados de competitividade. É preciso que as empresas se socializem a uma ação organizacional favorável, buscando um crescimento mútuo entre organização e ser humano. Para isso, necessário se faz que o homem perceba a necessidade de as pessoas aprenderem de forma contínua, de buscarem maior aperfeiçoamento, de valorizarem atitudes e habilidades, aprimorando, assim, um processo de aprendizagem significativo em que o sujeito aprende aquilo que realmente lhe traz algum tipo de significado pessoal e uma interação com as novas informações.

Na sociedade do conhecimento, o ensino é universal e os níveis de educação crescem para as novas áreas de conhecimentos, que requerem mais treinamento e educação atualizada para sua aplicação. Todavia, da mesma forma que o capital físico deprecia, o capital humano também. O maior problema de depreciação do capital humano é a rapidez com que o conhecimento e a tecnologia se tornam obsoletos. À medida que novos conhecimentos e novas tecnologias se aceleram, torna-se mais penoso manter-se atualizado em seu campo de atuação. Por isso, o único caminho para os trabalhadores da sociedade do conhecimento manterem suas habilidades e conhecimentos e se atualizarem efetivamente como capital humano é se comprometendo com um aprendizado contínuo. Todo e qualquer processo de ensino é estabelecido através de meios de aprendizagem. É

necessário que todo ato de ensino seja repensado, para que possibilite às pessoas aprenderem melhor, represente um progresso sensível de aprendizagem e organize o trabalho comum para desenvolver verdadeiras competências durante toda a vida.

Ensino é toda influência que o ser humano recebe do ambiente social, durante toda a sua existência, no sentido de enquadrar-se nas normas e nos valores sociais vigentes e aceitos. O ensino é, basicamente, um processo de contínua reconstrução da experiência social pelas pessoas. Essa reconstrução é caracterizada pela observação e prática no dia-a-dia; ele é o preparo para a vida, desenvolvendo vários aspectos que levam o indivíduo a pensar, refletir e interagir com a sociedade.

Para Carvalho (1988), ensino nada mais é do que “instrução”, processo pelo qual o indivíduo o recebe durante a sua vida. Entende-se que esse conceito de ensino é fragmentário e parcial. O ensino deve ser visto como um processo de mudança contínua, cujo ator e autor principal são o próprio aprendiz, podendo atribuir nomes para que se faça dele uma busca da aprendizagem significativa.

De acordo com Ausubel (2002, p.41):

A essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias, simbolicamente expressas, sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição já significativa.

Dessa forma, a aprendizagem contínua procura visualizar em geral um processo dinâmico, no qual cada um enfrenta a realidade de maneira criativa. Desse modo, a aprendizagem se constitui no próprio movimento em direção a determinado propósito, gerando novas formas de perceber o ambiente em que a pessoa se encontra, com determinação, perseverança e entusiasmo, de tal forma que desperte e estimule o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (1980), devido às exigências do atual paradigma, é na andragogia, em grego, “condução do adulto”, ou seja, arte e ciência de educar e instruir permanentemente o adulto, em função da sua vida social, político-econômica e cultural, é que se deve buscar orientação, atualização, projeção de conhecimento humano. Com isso, desenvolver-se-iam as estruturas mentais, o saber pensar, a adoção de novas atitudes e valores; enfim, buscar-se-ia o desenvolvimento de cidadãos capazes de viverem numa sociedade de informação, conhecimento e tecnologia. A andragogia caracteriza-se pela capacidade de trabalho criativo, cuja essência reside no conhecimento alicerçado por uma estrutura crítica inovadora. Ela tem por finalidade a autogestão humana, permitindo sua constante e consciente atualização, buscando transformar-se e transformar o meio ambiente.

Busca-se manter, consolidar e enriquecer os interesses do adulto; buscam-se novos rumos de caráter prospectivo, levando a idéia de aperfeiçoar e progredir, renovando seus conhecimentos, para que continue aprendendo, investigando, reformulando conceitos e enriquecendo sua aprendizagem sem cessar.

Para Freire (1980), a aprendizagem implica tomar consciência do real. Por meio dos conteúdos, programas e métodos, o indivíduo deve ser sujeito e pessoa, estabelecer relações de reciprocidade e de transformação do seu próprio mundo. De outro lado, há um ensino que recebe o nome de ensino profissional. Este consiste no desenvolvimento profissional de cada ser humano. O ensino profissional proporciona melhores condições de vida no âmbito profissional e pessoal, pois prepara, qualifica, e estabelece o indivíduo para uma profissão, na busca constante de novos aprendizados que venham a favorecer o seu crescimento intelectual e profissional.

Segundo Carvalho (1988, p. 114), “A verdadeira aprendizagem só ocorre quando o indivíduo dominou inteiramente o assunto objeto do aprendizado, domínio esse traduzido na aquisição de atitudes e habilidades”. Deve-se, pois, desenvolver nos indivíduos capacidades de modificar e de adaptar-se, criando alternativas para a resolução de problemas que aparecem a todo o momento. No sentido contrário, o indivíduo está sujeito a perder seu espaço no mercado. O momento atual exige dinamismo, criatividade, para o indivíduo poder estar sempre aperfeiçoado no processo, produzir resultados desejáveis e alcançar seus objetivos. O comprometimento com o serviço precisa ser renovado diariamente. A qualidade do serviço em qualquer organização tenderá a regredir para a mediocridade se não for ativa e deliberadamente gerida, pois o sucesso nunca é definitivo. É preciso vivê-lo. É preciso cuidar dele. É preciso alimentá-lo, regá-lo, se preocupar com ele, e não aceitar menos do que isso.

Junto com a importância do ensino, há uma mudança no papel da universidade. A Universidade é uma instituição medieval: no sentido literal, sempre; no sentido metafórico, de vez em quando, senão com frequência, em alguns casos. O fato é que pelo menos sete séculos de existência contemplam a universidade. Sua história, suas transformações, suas características ao longo do tempo têm sido, com persistência cada vez maior, objeto de estudos e análises que têm contribuído para a compreensão do papel social que ela tem desempenhado desde as suas origens até a época atual.

Na sociedade industrial, a universidade funciona como um clube e um local de treinamento. O ensino é um luxo e não se constitui em pré-requisito para a obtenção de bons empregos ou mesmo para obter altas posições nas empresas e na sociedade. Na sociedade do conhecimento, a universidade gera pesquisa

científica e técnica e novos conhecimentos básicos sobre todos os aspectos da economia.

Pelo fato de o ensino universitário ser pré-requisito para a obtenção de muitos empregos e para se atingirem posições de liderança, o tema “Extensão – a ação direta da universidade na sociedade” será o tema abordado na próxima seção.

### 2.6.2 Extensão - A ação direta da universidade na sociedade

O dinamismo que a universidade recebeu com a introdução da pesquisa, entretanto, por si só, não assegurou a integração com o meio. Para sanar esta contradição (associando-se a outros fatores históricos, como, por exemplo, os relacionados à pressão popular por acesso à universidade, o Movimento de Córdoba<sup>10</sup>, a influência do modelo americano), foi pensada uma terceira função: a extensão universitária, criada com a finalidade e a expectativa de realizar o compromisso social da universidade por meio de uma participação direta na

---

<sup>10</sup> Em 1190, os estudantes europeus se rebelam contra o ensino superior oferecido pela Igreja Católica e fundam instituições bem diferentes daquelas até então estabelecidas. As "Nações de Estudantes" como eram conhecidas, eram administradas pelos próprios alunos que contratavam seus professores, elegiam seu reitor e definiam seus estatutos. O ensino era ministrado livremente e resguardava-se a autonomia universitária.

A primeira grande reforma do ensino superior, apesar de frustrada pela Igreja, foi desenvolvida diretamente por estudantes. Sete séculos depois explode em Córdoba, Argentina, um movimento que viria a mudar totalmente a história das universidades latino-americanas. Conhecido como "Movimento de Córdoba" e organizado pelos estudantes daquele local, suas reivindicações se espalharam por todo o continente. Movimentos idênticos se desencadearam em diversos países. Os estudantes de Córdoba defendiam: Co-governo estudantil; Autonomia política, docente e administrativa da universidade; Eleição de todos os mandatários da Universidade por assembleias com representação de professores, estudantes e egressos; Seleção do corpo docente através de concursos públicos que assegurassem ampla liberdade de acesso ao magistério; Fixação de mandatos com prazo fixo (cinco anos em geral) para o exercício da docência, só renováveis mediante a apreciação da eficiência e competência do professor; Gratuidade do ensino superior; Assunção, pela Universidade, de responsabilidades políticas com a nação e a defesa da democracia; Liberdade docente; Implantação de cátedras livres e oportunidade de ministrar cursos paralelos ao do professor catedrático, dando aos estudantes a possibilidade de opção entre ambos; Livre frequência às aulas.

Na década de 60 ainda aparecem, de forma incisiva, inúmeras manifestações estudantis por Reforma Universitária pelo mundo afora. Todas estas movimentações dos estudantes por reformas universitárias lograram vitórias importantes. (Texto extraído da Revista Universidade publicada em 1996 pela UNE em virtude da realização do Seminário Latino-americano sobre Reforma Universitária. In: RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991).



sociedade, apoiada nos seus resultados produzidos ou desenvolvidos para esta finalidade. Entretanto, críticas foram surgindo, apontando que seria um equívoco concebê-la como sujeito do processo, porque poderia abrir possibilidades para o desenvolvimento de ações desintegradas das demais funções. Por isso, Botomé (1996) postula que o compromisso social da universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não ser privilégio de uma delas, como se esta fosse a destinada a cumprir tal papel. A pesquisa e o ensino, se redimensionados na sua concepção e gerenciamento, prossegue o autor, constituem-se nos elementos naturais por onde deve se realizar a contribuição social da universidade.

Para Botomé (1996), o conceito de extensão é menos difundido que os conceitos de ensino e de pesquisa. Os livros, monografias acadêmicas, artigos e ensaios sobre extensão e, principalmente, sobre extensão universitária, são, em no meio acadêmico, reduzidos. A pouca literatura existente sobre o tema que, em alguns casos, apresenta posições equivocadas sobre o conceito de extensão, obriga-nos a refletir sobre o real significado do termo.

A palavra extensão, do latim *extensionem*, no seu sentido *stricto*, significa estender, difundir. No entanto, os desdobramentos que a palavra toma quando transposta para uma das atividades-fins do ensino superior, traem, em algumas situações extensionistas, o seu real sentido, quando envereda para atividades exclusivamente assistencialistas.<sup>11</sup>

A extensão universitária, na acepção crítica, é um processo que vai até a sociedade, aos diversos segmentos sociais, a fim de estender o produto do ensino e o produto da pesquisa, gerados no âmbito acadêmico. Ao mesmo tempo, nessa

---

<sup>11</sup> “Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais [...]”. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. BRASÍLIA. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS/ SESU/MEC. 2000/2001, p.3).

mesma acepção, a extensão universitária caracteriza-se como um processo que traz para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade.

A extensão universitária, na acepção aqui proposta, afasta-se, assim, do processo unilateral de estender, por meio da reprodução acrítica, o resultado da produção do conhecimento à sociedade. Uma acepção superada de extensão é aquela que a descreve como: “Programa de instrução proporcionado por meios não-formais e através do qual o conhecimento teórico disponível em uma instituição de educação ou de pesquisa é diretamente comunicado aos interessados (Ex.: fazendeiros, pequenos industriais, artesãos, comerciantes) mediante cursos e demonstrações práticas apresentados por especialistas itinerantes”. (DUARTE, 1986, p.78).

A autêntica ação de estender o conhecimento, via extensão universitária, operacionaliza-se por meio de uma práxis dialética (mediadora entre universidade-sociedade-universidade) de produção/reprodução crítica do conhecimento. Trata-se, pois, de um processo educativo interativo, não de mero programa instrucional, mas de um processo, no qual a ação comunicativa esteja presente e que requeira, para a sua implementação, uma concepção de pesquisa e uma concepção de ensino que ultrapassem, concretamente, o ideário positivista e a subsequente racionalidade instrumental dessas concepções. (DUARTE, 1986, p.78).

Por sua vez, a conceituação de extensão expressa no Plano Nacional de Extensão Universitária é uma antiga reivindicação do pólo universitário crítico. Assim, esse Plano, ao propor para a Extensão “[...] a função básica de produtora e de socializadora do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população”. (PLANO NACIONAL DE

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001, p.5). Ao lado dessa função básica, o citado documento sinaliza para “[...] uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta”. (ibid., p. 5).

A extensão, portanto, tendo se institucionalizado, gerou novas polêmicas que se agregaram às já existentes, relacionadas à ênfase que deveria ser dada ao ensino ou à pesquisa.

Fica evidenciado, por essa breve tomada, que a discussão sobre a concepção, finalidade e funções da universidade constitui uma necessidade presente, e é preciso recolocá-la "no contexto [...] atual, para que, balizada por essas reflexões, possa vir [a universidade] responder plenamente ao papel que lhe cabe" (BOTOMÉ, 1996, p. 46).

Depreende-se, do exposto, que a problemática da indissociabilidade é, antes de tudo, uma problemática da cultura pedagógica universitária. Não se pratica a indissociabilidade com base no método “ex-cathedra”, oriundo da pedagogia da transmissão, da pedagogia da transmissão acrítica. Pelo contrário, esse método e essa pedagogia promovem a disjunção que impossibilita a indissociabilidade.

Nenhum paradigma pedagógico pode pretender ser promovido à categoria de paradigma universal, de paradigma único. Assim, no contexto do mundo da incerteza, nada mais útil que o ato de provocar a tensão entre paradigmas pedagógicos opostos. Esse princípio será útil, também, para os paradigmas do método científico.

Diante da crise de complexidade que essa questão suscita, é preciso, pois, buscar, procedimentos metodológicos pertinentes, para a promoção de uma

simetria crítica entre os paradigmas pedagógicos da atualidade e os paradigmas do método científico. O paradigma que poderá nos afastar do pensamento disjuntivo e do paradigma da simplicidade, não será outro senão o paradigma que comporta um sistema de complexo multirreferencial que processa dimensões de caráter social, cognitivo, afetivo, ético e valorativo. Se se considerar que a atualidade necessita de um sistema pedagógico-científico multirreferencial e conjuntivo, entender-se-á, com mais clareza, as razões da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Sem esse entendimento, corre-se o risco de mergulhar em debates falaciosos. São novos desafios da universidade, que, a propósito, é o tema da próxima seção.

## **2.7 Os Novos Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**

O ensino superior hoje, em todo o mundo, é muito diferente do que era apenas vinte ou trinta anos atrás. Tudo é muito maior, mais complexo, mais caro, mais contraditório. Além disto, existem diferenças profundas entre culturas e sociedades. Uma palavra, no entanto - Universidade - parece permanecer constante no espaço e no tempo. A universalidade das instituições universitárias se explica, em parte, pelo menos, pelo fato de que elas desempenham papéis similares em todas as sociedades, relacionados com a existência de instituições e pessoas dedicadas à criação, manutenção e transmissão da cultura escrita e sistematizada. Por esta razão, é possível, e, na realidade, indispensável, examinar os problemas relativos ao ensino superior a partir de uma perspectiva histórica e comparada.

A necessidade de renovar a universidade, de buscar caminhos, para que ela consiga se adaptar à realidade e às exigências dos novos tempos, é premente nos últimos anos. Essa busca não deve significar reinventá-la, mas sim trabalhar as idéias e conceitos já sedimentados, trazendo-os para o âmbito da sociedade contemporânea, objetivando recuperar a qualidade do ensino. Deve ser consenso comum a compreensão de que a universidade deixou de ser o local de transmissão de conhecimentos. Hoje, ela deve ser o espaço mais adequado para o desenvolvimento do educando, desde o seu preparo para o exercício da cidadania até o desenvolvimento de habilidades para o trabalho. (BOTOMÉ, 1996).

No âmbito do ensino superior, é possível afirmar que a sua rápida e notória expansão, nos últimos anos, resultou em um considerável número de análises e reflexões sobre a qualidade dos cursos de graduação oferecidos.

As universidades, na busca de atender às demandas de produção e socialização do conhecimento, exigidos pelo contexto atual, são conduzidas a redimensionarem seu papel social, enfrentando o desafio de estarem no meio da ação social e necessitarem compreender e desvendar os meandros de suas relações, e ainda, constituírem-se em instituições que possam criar e exercer uma pedagogia que possibilite à educação assumir cada vez mais a sua dimensão de cidadania, ampliando os espaços de participação social, produtiva e política dos educandos. (BOTOMÉ, 1996).

É cada vez mais latente a necessidade das universidades implementarem processos de reorganização e reestruturação que lhes permitam enfrentar as demandas das transformações sociais externas e ainda das mudanças que atingem o cotidiano institucional. Estabelecer um diálogo entre as características mais marcantes da instituição, e seus objetivos, direciona sua posição social e sua

identidade educacional, deixando entrever seu comprometimento com a busca, ou não, da qualidade da educação que se propõe trabalhar.

O objetivo desta seção, então, é tratar de identificar quais são estes elementos em comum, a partir de uma visão a respeito dos papéis mais permanentes e originais das universidades no mundo contemporâneo, bem como de sua evolução e transformação.

### 2.7.1 Considerações históricas sobre o papel da universidade

A sociedade contemporânea exige mudanças na estrutura da universidade, assumindo que, nessa mudança, é necessário a adoção de uma nova abordagem que enseje aos egressos a capacidade de investigação e de aprender a aprender, a formação profissional precisa contemplar a apropriação dos modos de produção de saber nas diferentes áreas, de modo a criar condições para o processo de educação permanente. Desse modo, o papel da universidade deve ser redefinido face ao modelo de desenvolvimento a que ela está a serviço.

Segundo Tubino (1997), a palavra latina “*universitas*”, que pode ser definida como o conjunto integral e completo de seres particulares que constituem uma coletividade determinada, representa, na verdade, um conjunto de professores e alunos, os quais formam uma corporação escolástica.

Para se compreender o papel da Universidade, é interessante conhecer um pouco de sua história. As primeiras ações que podem ser caracterizadas como ensino superior são as chamadas Universidades Gregas. Também existe o relato sobre este tema na obra de Platão, Livro VII, A República, no qual ele propõe um programa de formação intelectual. No entanto, os primeiros ensaios do ensino superior ocorreram no ano de 529, em Constantinopla, bem como em Rabat

(Marrocos), a Universidade de Quarwigin, no ano de 859. Porém, constata-se, na literatura, que a Universidade iniciou seu caminho com as universidades medievais, sendo, as primeiras, as de Bolonha, de onde descendem as universidades italianas, e as de Paris, de onde descendem as de Oxford e Cambridge. O surgimento da Universidade na Idade Média deve-se, principalmente, ao cristianismo, oficializado pelo Império Romano (TUBINO, 1997).

Os seres humanos são os únicos seres vivos que formulam perguntas e, entre eles os mais curiosos são os educadores e os pesquisadores. Por essa razão, a universidade pode ser definida como a comunidade da curiosidade (HUGUET, 1999).

A universidade é uma organização complexa, desde a sua estrutura, até sua forma de funcionar. É acima de tudo um centro de produção de conhecimento, através do ensino, pesquisa e extensão, suas principais funções, disseminação de cultura e apoio à expressão livre de idéias, sem distinção de raça, origem ou religião, classe econômica ou interesses políticos.

Assim, a universidade desempenha um papel importante na vida da sociedade, pois é dela que futuros profissionais altamente qualificados saem para garantir o seu desenvolvimento, bem como a produção da qualidade de vida. Quanto melhor for o funcionamento da universidade, mais qualidade terá seus resultados, como a peça-chave do desenvolvimento da humanidade.

De acordo com Jacobsen (1996, p.25):

[...] a universidade autêntica, a universidade integrada aos objetivos maiores da coletividade, será aquela que sem criar discriminações nem prioridades de nenhuma classe, seja capaz de oferecer conhecimentos necessários para a transformação da sociedade e oportunidade de participar da criação de novos conhecimentos.

Para o referido autor, há uma relação entre a função da universidade e a sociedade na produção do saber, ética e cultura, bem como o futuro dos profissionais.

Todas as universidades têm suas funções e suas missões de acordo com a realidade do ambiente onde se inserem, porém todas produzem conhecimento, e todas assumem um compromisso com a sociedade, como respaldo para o desenvolvimento da ciência, e do Homem altamente qualificado.

Embora a presença das universidades na vida da sociedade goze de todo esse mérito e privilégio de serem as principais responsáveis pela formação do homem, na produção do conhecimento e o desenvolvimento da ciência, nem sempre existe uma congruência entre suas missões e os objetivos econômicos e sociopolíticos, bem como os valores culturais da realidade onde elas estão inseridas, e dos interesses dos diferentes atores que nela se envolvem.

É neste contexto que a avaliação do ensino se torna importante e necessária como forma de produzir informações sobre a pertinência e utilidade dos programas oferecidos (PÉREZ LINDO, 1993).

Ristoff (1997) enfatiza que a qualidade supera, em essência, a todos os modismos, pois pertence à própria natureza das instituições acadêmicas. O autor considera que as academias vivem em um meio social, num momento histórico com características políticas, econômicas, intelectuais, jurídicas próprias, e são periodicamente reavaliadas. No entendimento deste autor:

[...] a avaliação aponta sempre para suas crises: crise de gestão, crise pedagógica, crise de autonomia, crise de modelo, crise de função. Numa palavra: crise de qualidade. Falarmos de qualidade, estamos necessariamente falando de avaliação, pois ao avaliarmos estamos sempre imprimindo sobre o objeto da avaliação as virtudes e os valores que prezamos. (RISTOFF, 1997, p.65).



De acordo com este raciocínio, a avaliação institucional no mundo acadêmico é um processo fundamentalmente necessário, pois apóia a busca de padrões de qualidade, bem como justifica a sua presença no seio da sociedade.

## **2.8 Novas Funções para Novos Tempos**

Como visto anteriormente, o terceiro milênio nasceu marcado por profundas e intensas transformações sociais, impulsionadas por uma realidade que se faz presente na vida das pessoas, independentemente do local em que se encontram.

Esse novo cenário tem estimulado um repensar de paradigmas nos mais diversos setores da sociedade, especialmente neste momento em que o mundo se detém com mais atenção aos aspectos ligados ao social.

A universidade, consciente do impacto de tais mudanças e atenta à função de promoção social, tem estimulado inúmeras reflexões em relação ao seu papel neste novo contexto. Com este propósito, o caminho trilhado por essas instituições pode ser subdividido em três momentos importantes: ensino, pesquisa e extensão. Todavia, segundo Demo (1998), a trilogia “ensino/pesquisa/extensão” precisa ser revista, posto que os termos apresentam expectativas heterogêneas.

A esse respeito, a revisão bibliográfica aponta que não há ampla produção acadêmica em torno do seu significado. A tarefa revela-se ainda mais instigante quando se percebe que não é possível “isolar” a extensão para estudá-la, ou seja, o foco, necessariamente, precisa ser ampliado também para os horizontes do ensino, pesquisa, currículo, missão da universidade na sociedade e o seu projeto

institucional, situação socioeconômica do país, políticas educacionais. A universidade, com sua história, realidade, projeto e inserção social precisa adentrar pela janela da extensão.

No entanto, novos desafios colocam-se ao buscar entre autores uma definição para a universidade, no que se refere a sua finalidade: "apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e em espaços diferentes" (BELLONI, 1992, p. 71).

Pode-se dizer que há convergência de opiniões em torno da afirmativa de que o lugar ocupado por esta instituição na sociedade insere-se no campo da geração e divulgação do saber. Todavia, não há unanimidade quando se trata de discutir o conjunto de funções de que essa se vale para cumprir seus objetivos. No dizer de Pereira (1994), não há consenso sequer quanto à ênfase dada a cada uma dessas funções: para uns, a pesquisa e a busca de novos conhecimentos deve constituir o ponto central dos trabalhos universitários; para outros, a docência deve constituir a preocupação maior dos docentes; e há ainda os que, além de valorizarem as duas funções, também valorizam a extensão como instrumento da relação da universidade com a sociedade.

Da universidade brasileira, por exemplo, é possível afirmar que esta se constituiu historicamente a partir da soma de várias influências, as quais traziam no seu bojo concepções de universidade diversificadas. A história da sua relação com a sociedade traduziu-se pela idéia (ou idéias) de universidade assumida pelas elites dominantes, ou, inclusive, a partir de modelos externos ao continente latino. De fato, parece que não se conseguiu desenvolver uma trajetória construída com base na

realidade nacional, decorrente de discussões e experiências próprias, e essa afirmativa têm se mostrado válida ainda hoje. (PEREIRA, 1994).

### 2.8.1 Ensino

Nas suas origens, o ensino superior no país teve influência do modelo napoleônico, ao reduzir sua finalidade à formação de profissionais e às necessidades da elite dirigente da sociedade aristocrática, carente de quadros para desempenhar funções do Estado. Resende caracterizou as faculdades isoladas no país como uma corporação de estudantes e professores, uma "torre de marfim dedicada à cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato" (RESENDE *et al.*, 1978, p. 31).

O ensino na forma de reprodução do conhecimento, neste contexto, representou a base das instituições de nível superior. No entanto, pressionadas pelas demandas da sociedade industrial emergente - que exigiam novos conhecimentos científicos e tecnológicos - algumas instituições, a partir da década de 30, foram se transformando, modernizando suas características. O balizador desta mudança foi a pesquisa, que veio se constituir em mais uma das funções da instituição universitária. Introduzindo-se esta atividade, a universidade viu-se na condição de superar a especificidade da função do ensino para também assumir a tarefa de socializar o que a pesquisa desenvolvia, imprimindo uma atitude mais relacional com o meio, seja entendendo-o como fonte de estudos ou como destinatário das informações científicas produzidas. (FAGUNDES, 1986).

Contribuindo para o debate, Garcia-Guadilla (1990) afirma que estão postas sob o tapete questões cruciais para esta instituição, encobrendo-se debates

que revelam posições antagônicas, que ainda não deixam elementos para saber qual prevalecerá no futuro:

- há os que defendem a qualidade da educação superior e o desenvolvimento da pesquisa. Para estes, não é possível desvincular a docência da pesquisa; a figura do professor está associada à do produtor do conhecimento, considerando-se que "não se tem nada que ensinar quando não se tem produção própria" (DEMO, 1998, p. 140);

- há os que defendem a idéia de "universidade de dois níveis", ou seja, criar dentro da universidade de massas um segundo nível, de caráter seletivo. O nível massificado deve atender à crescente demanda da população, evitando, assim, conflitos políticos. Já ao nível de excelência, é dado o privilégio da pesquisa, com amplas experiências acadêmicas e de investigação. Embora correndo o risco de criar estudantes de primeira e segunda classe, considera-se que é preferível enfrentar tal situação do que permanecer inerte diante da atual ineficiência do ensino superior, afirma Garcia-Guadilla (1990);

- há os que propõem que a universidade se assuma apenas como transmissora do conhecimento e que a produção científica se dê em redes extra-universidades, implicando no fim do modelo de unidade entre docência e pesquisa. Alega-se que originalmente a universidade esteve ligada ao ensino, concebida para preservar o saber, e o advento da pesquisa nesta instituição deu-se posteriormente, apenas na segunda metade do século XIX.

Complementando esse panorama de idéias tão diversas, é pertinente atentar ao que Casper e Humboldt (1997, p. 67) sugerem. Na suas opiniões, faz-se necessário refletir sobre a possibilidade de um mundo sem universidade, considerando que "uma vez que a universidade se tornou uma instituição

principalmente voltada para o ensino, ela poderá ser parcialmente substituída pela tela de um computador". Cada vez menos se dependerá de um lugar para ensinar. Então, afirma com propriedade, somente tornando-se insubstituível a universidade sobreviverá. E isso apenas dar-se-á se a instituição unir ensino com pesquisa nos laboratórios e sala de aula, se oferecer condições estimulantes para a interação entre alunos e professores.

Os enfoques diversificados indicam que existe uma crise de identidade que não se apresenta simples, apontando para a necessidade de que as discussões e propostas formuladas devam, ainda, contextualizar as condições macro-estruturais do país, atualmente sob a hegemonia de uma política de concentração de rendas, exclusão social, voltada para a desobrigação do Estado em garantir a educação pública.

Santos (1997) oferece um referencial importante para refletir a respeito de tão complexas questões. Segundo ele, a perenidade de objetivos da universidade só foi abalada na década de 60, devido às pressões e transformações a que ela foi então submetida. "Mesmo assim, ao nível mais abstrato, a formulação dos objetivos manteve uma continuidade considerada notável. Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços" (SANTOS, 1997, p. 188). A partir destas, afirma, outras funções foram surgindo, muitas vezes contraditórias entre si, como consequência do aumento da população estudantil e docente, do número crescente de universidades, da expansão do ensino e da investigação científica a novas áreas do saber, salienta o autor. A multiplicação de funções, prossegue, fica atualmente mais complicada quando se considera a sua compatibilização. Algumas constituem polêmicas antigas (ensino versus pesquisa, por exemplo), hoje exacerbadas; outras constituem contradições mais recentes.

Santos (1997) enfatiza que quaisquer destas contradições criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e sociedade, como nestas, internamente. Mas as reformas atuam sobre a universidade como um antídoto aos conflitos, mantendo as contradições sob controle e administrando tensões existentes.

Das crises evidenciadas, o autor considera a de hegemonia a mais ampla, porque nela está em jogo a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. A crise de legitimidade coloca a necessidade de democratização da transmissão do conhecimento; já a crise institucional, gerada principalmente pelos cortes financeiros do governo, têm se aprofundado muito nos últimos anos. A seu ver, mesmo sem conseguir resolver plenamente tais crises, a universidade tem respondido à pressão, mesclando momentos de resistência e de passividade. Ainda assim, Santos (1997) avalia que o atual modelo não é capaz de continuar vigorando por muito tempo. É necessário, segundo ele, pensar em outra orientação, com metas a médio e longo prazos, em que as teses formuladas hoje sirvam de bússola para o enfrentamento dos problemas. Afirma que "a idéia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolvíveis no contexto da resolução desta última" (SANTOS, 1997, p. 223). Supondo que o projeto da modernidade esteja no limite, por conseguinte, o projeto de universidade construído também está. Impõe-se, então, para a universidade, a necessidade de "[...] repensar suas tradicionais funções e descobrir, por dentro, quais são as novas práticas que apontam para a ruptura e a transição paradigmática, ou seja, para um patamar de superação, no qual a inovação tem papel propulsor" (BRAGA *et al.*, 1997, p. 27).

A transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, e da modernidade para a pós-modernidade, pressupõe rupturas. Neste sentido, Santos assinala que "à universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito" (SANTOS, 1997, p. 224).

O propulsor das rupturas, por assim dizer, situa-se no desencadear de discussões transdisciplinares sobre a crise de paradigmas, sobre o período de transição que o envolve e sobre os possíveis perfis que se delineiam para o futuro. Tais debates, ao brotarem no interior de cada universidade estimulando a formulação de conceitos, devem ser amplamente divulgados para servirem de premissa para novas discussões ainda mais ampliadas (SANTOS, 1997).

O questionamento das bases epistemológicas que hoje vigoram, gradativamente, implicará em inovações no meio universitário, as quais, mesmo não representando mudanças generalizadas, dar-se-ão por meio de rupturas em patamares específicos e diferenciados, que podem ir "contaminando" a instituição (BRAGA *et al.*, 1997). O grande desafio, pois, que se põe para a instituição universitária, passa pela redefinição de seu papel diante das mudanças em curso no mundo e pela disposição de refletir sobre o conhecimento que gera e as formas de torná-lo comprometido com o avanço coletivo da humanidade.

O eixo universidade e sociedade representa uma discussão que acompanhou o surgimento da instituição universitária, mas, paradoxalmente, ainda hoje demonstra não estar bem resolvida.

Ilustrativamente, a pesquisa bibliográfica realizada apontou que, ao se pôr em evidência a temática função social da universidade, há um entendimento que a limita na esfera da extensão universitária. Ou seja: a análise a respeito da responsabilidade social da universidade em geral apresenta a extensão como a "porta de entrada" da instituição em relação às temáticas sociais. Esse ponto de vista têm sido, ainda que não generalizadamente, suscetível à críticas. Por isso, explicitar o conceito de extensão, superar a imprecisão existente assume importância, sobretudo, pelo que pode contribuir no sentido de construir a identidade da universidade, questão considerada crucial, hoje mais do que nunca.

Neste estudo, procura-se avançar em relação à definição proposta pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, assumida pela maioria das Instituições Federais de Ensino Superior, que estabelece: "A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade". Apesar de reconhecer os avanços que os debates trouxeram para o meio acadêmico, numa época de questionamento e reconstrução, considero pertinentes as críticas levantadas por Botomé (1996, p. 84), quando o autor argumenta que tal conceituação conduz aos mesmos equívocos de antes, ou seja: "a extensão não faz (ela não é um sujeito ou um agente) essa articulação. É o ensino e a pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida".

Construir um quadro de referência que tratasse do entendimento de extensão apresentou-se como condição essencial para embasar as questões que a pesquisa propunha abordar. Assim, as perspectivas de extensão são aqui examinadas pelos termos tradicional/funcionalista, processual e crítica, traduzindo



enfoques que, mais do que discorrer sobre a extensão na sua especificidade, acabam revelando concepções de universidade. Assim, segundo Botomé (1996):

- **Concepção tradicional (ou funcionalista):** A universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, numa perspectiva a-política e assistencialista. Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a universidade no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se à ações esporádicas, eventuais e secundárias.

- **Concepção Processual:** Esta concepção aparece como uma reação a anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a extensão representando a "consciência social da universidade". Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, o que fica, inclusive, consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.

- **Concepção crítica:** Esta tendência surge com uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nela, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e a

pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que "a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa" (AZAMBUJA, 1997, p. 43). Transforma-se num conceito ocioso, porém, exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade.

Apesar das diferenças entre a primeira e a segunda, é possível afirmar que acabam se aproximando na concepção porque ambas deslocam a extensão do *locus* do ensino e da pesquisa para o contexto de uma estrutura paralela e vêem a extensão como função específica, detentora de um objetivo determinado, o que a torna "sujeito" no contexto da universidade. (AZAMBUJA, 1997).

A autonomia acadêmica é a velha liberdade de cátedra, a liberdade do espírito, a não-discriminação de doutrinas e a livre controvérsia das idéias. É dimensão essencial da Universidade ser um território livre do espírito, por isso tem que ser pública. Submetida à lógica do mercado, ou ao discriminatório da conjuntura política, enfraquece-se. Porém, sendo pública, a Universidade não pode pretender a liberdade absoluta de fixar todos os seus objetivos e programas de atividade. Estes têm que estar em consonância com os projetos da nação, do Estado e da sociedade. Na verdade, a questão que se coloca para a instituição é: haverá uma direção programática nacional para a Universidade ou ela será comandada pelas forças do mercado e pelo jogo político imediato? Sendo uma instituição nacional e pública, a Universidade não pode ser administrada com o paradigma de uma empresa. Por sedutor que seja a flexibilidade operacional da empresa, os

procedimentos organizacionais empresariais são desestruturantes da ambiência universitária. A Universidade sendo uma instituição pública é tripulada por servidores públicos, submetida a regras da administração pública. (AZAMBUJA, 1997).

Pretender a autonomia administrativa irrestrita é condenar a Universidade a ser prisioneira da lógica de mercado. No limite, será um "escolão", combinado com uma consultoria técnica para as empresas e governo, com uma leve tintura de produção cultural se surgirem alguns raros mecenas e, talvez, alguns patrocinadores mais numerosos. A universidade deve pleitear a autonomia como casa do espírito, e se perceber como uma instituição pública a serviço do Estado e da sociedade. Deve perseguir a transparência, avaliar sua qualidade e ter a coragem institucional da autocrítica. (BOTOMÉ, 1996).

Acredita-se que seja interessante pôr em relevância tais avaliações porque ajudam a compreender o quadro da extensão que se têm. A definição do conceito de extensão passa por essas críticas. E propostas que eventualmente possam vir a se construir precisam levar em consideração os problemas que a comunidade expõe.

Para sustentar essa visão, uma concepção de conhecimento diferenciada da predominante precisa ser construída, onde esta ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade. Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes.

Na perspectiva dessa ruptura paradigmática, ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, reelaborando-se o saber que emerge dessa realidade. O ensino, com base no concreto, situado e datado, passa, então, a fazer da sala de aula o lugar de "acontecimentos do mundo".

Pesquisa com extensão, por sua vez, representa a pesquisa produzida a partir de um diagnóstico da realidade, como fonte de definições de intervenções sobre os problemas sociais, como forma de pensar os problemas e identificar soluções (BOTOMÉ, 1996).

O desafio, pois, é o de construir uma concepção onde se atribua a face social da universidade ao ensino e à pesquisa, funções historicamente constituídas, em cuja trajetória é capaz de revelar-se a inserção e o comprometimento da instituição com a realidade.

A experiência histórica indica que a vitalidade das instituições universitárias, como núcleo gerador de novas idéias, conhecimentos e valores, tem estado e deve estar intimamente relacionada com sua integração relativamente frouxa (ou, em outros termos com sua relativa independência) em relação às fontes de liderança e dominação econômica, política e religiosa que existem em todas as sociedades. A universidade "bem comportada", que funcionasse de maneira integrada e sem tensões com outros setores da sociedade, seria quase certamente uma universidade burocratizada, desmotivada, sem vida e, em última análise, sem maior relevância. (AZAMBUJA, 1997).

É importante também que, neste processo de competição com outros setores da sociedade, as universidades não terminem vitoriosas e percam, sem sentir, sua identidade própria. É próprio da universidade não ser a fonte de conhecimentos sagrados ou ideológicos, nem do poder econômico, nem do poder político; ela deixa de ser universidade quando se transforma em igreja, empresa ou partido. Encontrar seu espaço próprio, não se submeter nem se descaracterizar, é a chave para sua permanência e relevância. (BOTOMÉ, 1996).

Finalmente, os sistemas universitários pós-modernos têm em si o germe da universidade clássica, mas também muitas outras coisas, que tem pouco a ver com ela. Por isto mesmo, eles são necessariamente instáveis e contraditórios, e sujeitos a um processo constante de disputa e competição. Esta é uma situação inevitável, que não pode ser corrigida, sem que algumas das funções mais importantes dos sistemas educacionais pós-modernos sejam sacrificadas. O que é importante, aqui, é aprender a conviver com a variedade, a diferenciação e a pluralidade de objetivos e princípios que são inerentes aos sistemas sociais modernos. (AZAMBUJA, 1997).

Com o surgimento do ensino superior de massas, dramatizado pelas mobilizações estudantis de 1968, a questão da reforma universitária voltou à ordem do dia em todo o mundo. A experiência acumulada desde então parece sugerir que os sistemas de ensino superior atuais são grandes demais, politizados demais para poder ser alterados por grandes projetos reformadores, que, ou são bloqueados por interesses afetados, ou se frustram em sua implementação. Isto não significa, no entanto, que não exista espaço para mudança; mas ela não pode se dar a partir de um amplo consenso a respeito de um "novo" papel para o sistema universitário, e sim da diferenciação progressiva de suas funções, e no atendimento particularizado a suas diferentes clientelas. (BOTOMÉ, 1996).

É a partir destas perspectivas que se pode pensar melhor a crise de legitimidade que hoje atinge as universidades. Como elas se desenvolverão nos próximos anos, que tipo de relações estabelecerão com outras instituições produtoras e difusoras de conhecimento, nas sociedades pós-modernas, em que medida permanecerão ou não como lugares privilegiados da geração e expansão da fronteira intelectual e científica, de que forma poderão se ajustar às múltiplas

demandas que recebem sem perda de autonomia e responsabilidade -- e, finalmente, em que medida sua autonomia será fruto de seu prestígio, ou de sua alienação - são estas as questões que se deve observar, e que definirão o futuro desta instituição milenar. A sina da universidade, se se pode utilizar esta figura, é estar sempre descontente com suas limitações, sem perder, no entanto, sua identidade, forjada na evolução das sociedades modernas nos últimos séculos. Na medida em que ela possa se manter fiel a esta sina, ela será, ainda por muito tempo, um fator de perturbação, discussão, eventualmente conflito - mas também de esperança para um mundo melhor. (AZAMBUJA, 1997).

Em suma, a Universidade deve estar preparada, em todos os países, para remodelar o ensino, de forma a promover atitudes e comportamentos que sejam portadores de uma cultura da sustentabilidade. É aí que se posicionam as universidades, assim como todos os estabelecimentos de ensino superior, que assumem uma responsabilidade essencial na preparação das novas gerações para um futuro viável. Pela reflexão e por seus trabalhos de pesquisa básica, esses estabelecimentos devem não somente advertir, ou mesmo dar o alarme, mas também conceber soluções racionais. Devem tomar a iniciativa e indicar possíveis alternativas, elaborando esquemas coerentes para o futuro. Devem, enfim, fazer com que se tome consciência maior dos problemas e das soluções através de seus programas educativos e dar, eles mesmos, o exemplo. (AZAMBUJA, 1997).

Esta tarefa se materializa na promoção de programas de ensino novos e/ou reorientados, de acesso mais abrangente e contínuo, na criação de painéis de peritos que aconselham os governos e fazem um acompanhamento crítico da atuação destes e de outros agentes da sociedade. Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos dentro das instituições de ensino de nível superior têm um efeito

multiplicador, pois cada estudante, convencido das boas idéias da sustentabilidade, influencia o conjunto, a sociedade, nas mais variadas áreas de atuação. (BOTOMÉ, 1997).

A educação está sendo, nos dias de hoje, repensada como uma preparação para a vida: trata-se de garantir a segurança do emprego e a aptidão para o trabalho, de permitir a cada um satisfazer às demandas de uma sociedade em rápida evolução, assim como as mudanças tecnológicas que condicionam, hoje, direta ou indiretamente, cada aspecto da existência e, finalmente, de conseguir responder à busca da felicidade, do bem-estar e da qualidade de vida, pois, como bem lembra Mayor (1998), a educação é a chave do desenvolvimento sustentável, auto-suficiente – uma educação fornecida a todos os membros da sociedade, segundo modalidades novas e com a ajuda de tecnologias novas, de tal maneira que cada um se beneficie de chances reais de se instruir ao longo da vida.

Como até aqui exposto, a universidade existe para produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais. O desempenho dessas nobres e decisivas funções, porém, não é algo que se resolva no plano abstrato. Do mesmo modo que as demais instituições, a universidade está sempre historicamente determinada. Pode funcionar bem ou mal, cumprir com maior ou menor efetividade suas atribuições, ser mais ou menos admirada e respeitada. Ela não é perfeita nem inquestionável. Não está acima da sociedade nem desconectada dela. As próprias circunstâncias internas da instituição - seu corpo docente, sua estrutura administrativa, seus dirigentes, estatutos e tradições - incidem sobre sua imagem e seu desempenho. Em certa medida, cada época, cada sociedade e cada Estado têm a universidade que podem ter, por mais que a instituição universitária, por sua

própria natureza, tenha luz própria e possa, justamente por isso, operar com alguma liberdade em relação às circunstâncias histórico-sociais que lhe estão na base. Não se trata de dependência ou limitação, mas de determinação.

Alguns "reformadores" sugerem construir unidades de elite que combinem ensino e pesquisa com um vasto sistema de fábricas-escolas que facilitem a "educação continuada", ou seja, o perpétuo estagiário sem diploma. Chaimovich observa que:

O Estado, em pacto claro com o sistema produtivo, pode decidir por um sistema em que a universidade pública, como a conhecemos, desapareça para dar ordem a escolas estruturadas de terceiro grau. A pesquisa e a formação de pessoal na pós-graduação poderia ir rapidamente para os centros integrados de pesquisa, livres dos vícios atuais das faculdades, institutos e departamentos. (CHAIMOVICH, 1997, p.21-22).

A prestação de serviços à economia e à sociedade é um dos caminhos pelos quais a universidade estende sua presença para fora da instituição. Operando como um sistema de apoio aos serviços da sociedade e às empresas, a instituição apresenta-se, assimila e transporta para o ensino e pesquisa as características do contexto em que está inserida. Essa atividade amplia as possibilidades de adestramento dos profissionais em formação e aumenta sua sensibilidade cidadã em relação à sociedade. Entretanto, essa prestação de serviços conduz a Universidade ao risco fronteiro de se converter em uma macroconsultoria. Para tanto, basta assumir o critério de mercado e entender tal via como um caminho complementar de financiamento do ensino superior. (CHAIMOVICH, 1997).

Nos últimos anos, a universidade tem se debatido intensamente numa crise que não parece ter data para terminar e que, dentre outras coisas, pode ser responsabilizada pelo estado de exasperação, insatisfação, "desconstrução" e experimentalismo que se instalou nos circuitos acadêmicos. Trata-se de uma crise que tumultua e desorganiza, mas que também se abre para novos horizontes e



possibilidades, na medida mesma em que se mostra essencialmente como desafio e põe por terra hábitos e procedimentos pouco funcionais ou referidos rigidamente a padrões anteriores de vida intelectual, educação e gestão. (BOTOMÉ, 1996).

A crise se instalou no cotidiano da instituição universitária e está revirando seus fundamentos organizacionais, pedagógicos, culturais. Confunde-se com uma mudança paradigmática nas formas de explicação do mundo, nos hábitos e comportamentos intelectuais, no modo de trabalhar e conceber o trabalho, nos modelos seguidos para organizar atividades técnicas, administrativas e educacionais. Associa-se à reestruturação produtiva em curso, à globalização capitalista, à informação, ao modo como se passou a viver a vida, fatores e processos estes que estão modificando profundamente as sociedades contemporâneas, seus valores e suas instituições. Além disso, repercute os procedimentos que têm sido adotados pelos governos no campo da reforma do Estado, que seguem um sentido perigosamente hostil à comunidade política e à vida pública, ao mesmo tempo em que cortejam perigosamente o mercado.

Neste sentido, torna-se oportuno apresentar o pensamento de Romano, para quem:

As universidades atuais enfrentam o risco de se tornarem empresas vinculadas diretamente ao mercado [...] a tendência dominante é a neoliberal, unindo, de modo imediato, o labor científico e o trabalho no sistema capitalista, tendo a universidade o seu tipo particular de produção. Este é o novo modo de se amestrar o setor universitário com avaliações na lógica mercantil. (ROMANO, 1998, p.15).

A radicalidade da adoção do paradigma de mercado amesquinha a visão de Universidade, hipertrofia os argumentos utilitaristas e abre uma busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela Universidade. O produto com maior visibilidade e disponibilidade é denominado recurso humano. Dessa perspectiva, a Universidade é pensada como uma escola-fábrica, que produz mão-

de-obra com a qualificação desejada pelo mercado. É necessário o recurso humano profissional capaz de operar determinadas técnicas e aplicar conhecimentos especializados. A renovação tecnológica é uma dimensão progressivamente importante para a competição capitalista e exige a formação de profissionais capazes de se ajustarem com o tempo mínimo de adaptação à operação das novas técnicas.

Neste quadro, será que a universidade continua sendo capaz de desempenhar suas históricas atribuições? Que conhecimento ela está gerando hoje? Como as opiniões geradas em seu interior entram em circulação, que função cumprem? Qual sua efetiva contribuição para o país? São muitas as interrogações. As universidades (as públicas, sobretudo) continuam a ser essenciais na vida nacional, mas não tem como fugir ao reconhecimento de que há algo estranho nesse contexto, algo que rouba protagonismo da própria instituição universitária e a expõe a uma saraivada de críticas recorrentes.

Edificada no decorrer de uma longa evolução histórica, cujos primórdios remontam à Idade Média, a universidade se consolidou como um agregado de pessoas possuidoras de certas qualidades e unidas pela missão de produzir e transmitir conhecimento, acumular e disseminar pensamento crítico, formar outras pessoas, jovens, sobretudo, como cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais. Trata-se de uma instituição eminentemente social, cuja razão de ser é publicamente reconhecida e legitimada, na medida mesma em que se reporta o tempo todo à sociedade e ao Estado, à cultura, à política e à economia. De certa maneira, a universidade recebe uma “delegação” da sociedade, que transfere a ela determinadas responsabilidades e incumbências. Tudo o que é humano lhe interessa e diz respeito, tudo o que há de mais típico nas épocas históricas e nas

estruturas sociais reverbera em seu interior, dando a ela uma existência dinâmica e socialmente referenciada. Seus movimentos, como instituição, seguem as demandas e expectativas da sociedade, ainda que não se submetam passivamente a elas. (CHAIMOVICH, 1997).

Sustentada pelos princípios da autonomia do saber, da liberdade de expressão e da reflexão desinteressada, que só obedece a si própria, a universidade é uma instituição que se põe, diante do mundo, como sujeito simultaneamente ativo e reativo. Absorve demandas e expectativas sociais variadas, às quais precisa responder, mas ao mesmo tempo age para propor pautas e agendas, contribuir para a construção da autoconsciência social, alargar fronteiras culturais e submeter à crítica a realidade, as estruturas sociais e as relações de dominação. Exatamente por isto, funciona tanto melhor quanto mais republicana (pública e laica) e democrática for, e quanto mais republicano e democrático for o Estado com o qual se relaciona. (BOTOMÉ, 1996).

Além do mais, a universidade é uma decisiva referência do Estado (comunidade política) e vincula-se ao Estado (aparato administrativo e de governo). No primeiro caso, recebe uma atribuição ética, educacional e política; no segundo, muitas incumbências e algumas restrições. Precisa ser livre, laica e autônoma para respirar e cumprir seu papel, ao mesmo tempo em que tem de se viabilizar como organização, ou seja, cuidar de si própria, administrando corretamente os recursos de que dispõe ou que recebe do poder público. Com isto, obriga-se a obedecer a determinados parâmetros legais, seguir diretrizes gerais de educação e acompanhar orientações governamentais, bem como a reproduzir determinadas exigências técnicas e operacionais, comuns a todas as organizações complexas. (CHAIMOVICH, 1997).

Inevitável, portanto, que a universidade reflita em si, com uma dose adicional de dramaticidade, todas as características, vantagens e adversidades da época histórica e das sociedades concretas em que está inserida. Tanto quanto as demais organizações, ela está hoje em ebulição, num momento de transição e arrumação, no qual as partes se unem com dificuldade, concebem-se a si mesmas com bastante imprecisão e vivem à procura de uma nova e melhor inserção social. Similarmente às demais organizações, a universidade flutua em um estado de sofrimento, que seguramente não a inviabiliza, mas que a desafia abertamente. (ROMANO, 1998).

A universidade precisa, portanto, concentrar energias em sua própria realidade, no seu *modus vivendi* e *operandi*. Fazer sua autocrítica, diga-se assim.

Para recuperar a centralidade como instituição social dedicada à formação e ao conhecimento, qualificada como opinião e preparada para projetar futuros, a universidade precisa rever algumas de suas práticas atuais e muitos dos procedimentos que tipificam seu cotidiano. Precisa se reorganizar, ter coragem para se passar a limpo e se renovar.

Antes de tudo, precisa valorizar com radicalidade a sua autonomia, recuperando (ou conquistando) o poder de decidir o fundamental, quer dizer, seu modo de funcionamento, não tanto no plano administrativo-financeiro, mas, sobretudo, no plano propriamente acadêmico. Isto significa, antes de tudo, rebelar-se contra a tirania da produtividade, dos critérios quantitativos, dos prazos curtos definidos por agências que são externas a ela, ainda que estejam sob controle da comunidade acadêmica. Significa também, por extensão, dar novo sentido e significado à idéia de formação e conhecimento, revendo seus currículos, sua sistemática didático-pedagógica e seus planos de estudo. Autonomia está associada

evidentemente à liberdade de fazer opções, gerir recursos e tomar decisões, mas se identifica também com capacidade de traduzir as condições externas (gerais) em princípios de organização e atuação. Uma universidade é autônoma não quando se descola do Estado ou da sociedade, mas quando incorpora a si - como questões suas - as demandas, expectativas e pressões do Estado e da sociedade, sem ser tolhida por elas, mas, ao contrário, sabendo respondê-las com independência, desprendimento e responsabilidade, valendo-se delas para se afirmar como instituição. Não se trata nem de auto-suficiência, nem de fechamento, mas de uma radical e específica forma de se abrir para o exterior. (BOTOMÉ, 1996).

É indispensável, também, que ensino e pesquisa sejam postos em relação de equivalência e complementaridade efetiva. Não há porque privilegiar unilateralmente a pesquisa, como se ela pudesse frutificar fechada em si mesma e fora das salas de aula. Não faz sentido enfatizar a pesquisa como porta de entrada no mundo da captação de recursos, até porque isto violenta a própria natureza da investigação científica. Uma instituição universitária que banaliza o ensino não progride como espaço de formação. Ensino e pesquisa são atividades fundamentais e devem integrar, em igualdade de condições e mediante articulações de reciprocidade e troca contínua, a estrutura e a cultura de todas as instituições acadêmicas, não apenas das “melhores”. Separações entre escolas de pesquisa e escolas de ensino, ou entre professores que pesquisam e professores que ensinam - ou, como se faz corriqueiramente hoje, entre professores da graduação e professores da pós-graduação -, não são apenas prova de elitismo vulgar. São um contra-senso, uma demonstração de cegueira e alienação. (ROMANO, 1998).

Até porque é daí que vem sua maior fonte de legitimação, a universidade precisa dialogar de modo inteligente com a sociedade. Deve “ir onde o povo está”,

isto é, buscar a sociedade, pôr-se em contato ativo e regular com ela, torná-la protagonista da própria dinâmica universitária. Romper com toda e qualquer tentação paternalista. Continua intocável a missão a que se arvorou a universidade, qual seja, a de colaborar dedicadamente para que a sociedade se explique a si mesma, elabore e desenvolva sua autoconsciência, conheça-se melhor e construa uma imagem de si. Permanece estratégica a sua contribuição para que se organizem as agendas nacionais, para que se defina o que precisa ser feito para que as pessoas (grupos, comunidades) vivam de modo justo e civilizado, inserindo-se com soberania e dignidade no mundo. Do mesmo modo, a universidade está chamada a interpelar todo o universo da educação, articulando-se de modo ativo com os demais níveis de ensino, para assim compartilhar experiências e, sobretudo, promover o constante encontro do conjunto da sociedade com o que a humanidade produz de grandioso e relevante nos mais diversos campos da ciência e da arte. (CHAIMOVICH, 1997).

Em quarto lugar, a universidade terá de levar mais a sério o desafio da sua democratização: ir além do refrão “mais vagas” e “mais participação”. Democratizar não pode significar apenas ter acesso facilitado, representação paritária e eleições diretas para os cargos de direção, por mais que isto seja relevante e indispensável para a dinamização dos ambientes universitários. Antes de tudo, tais procedimentos não revitalizam a gestão propriamente dita, nem melhoram necessariamente a qualidade das decisões, podendo-se até mesmo dizer que a concentração de energias na dimensão mais simbólica e aparential da democracia produz maior lentidão e menor rigor nos próprios processos decisórios, que se esvaziam de critérios de mérito (acadêmico, inclusive) e se congestionam de pressões e postulações eminentemente corporativas. A democratização só fará sentido se

souber rever seus próprios passos, respeitar a especificidade e a finalidade da instituição, e se traduzir em termos substantivos, quer dizer, em termos de democratização do conhecimento. Democratizar precisa significar, também, criação das condições institucionais e comportamentais (didático-pedagógicas) necessárias para uma formação de massas igualitária, baseada numa igualação categórica das oportunidades, de modo a propiciar a todos (e não apenas aos “mais capacitados”) as mesmas condições de progressão intelectual, acesso a conhecimentos e interação acadêmica. (BOTOMÉ, 1996).

Será preciso encontrar um eixo para assimilar a massificação, equilibrando quantidade e qualidade. Forçada a se converter em fenômeno de massa, a universidade ainda não conseguiu se ajustar inteiramente a isso. Perdeu a condição de abrigo da “cultura superior”, sendo levada a ter de disputar espaço com a sociedade e a cultura de massas. Respondeu a isto com a sua própria expansão. Cresceram, assim, tanto o número de estudantes quanto o de professores e servidores administrativos, “deselitizando” parcialmente a universidade, forçando-a a operar em outra escala de tempo e a partir de novos procedimentos organizacionais e didático-pedagógicos. O ensino e a produção de conhecimentos viram-se então alterados, na medida em que tiveram de responder a novas demandas e exigências, a abrir-se para universos mais instrumentais e aplicados, e com isso a se simplificar. Agora, a universidade (a pública, sobretudo) não tem como deixar de continuar crescendo para absorver as massas de jovens que batem às suas portas. Terá de abrir mais vagas e mais cursos, oferecer mais aulas e serviços de extensão, diversificar sua oferta. Mas não terá sucesso nesta operação e se descaracterizará se abrir mão de princípios consolidados, se postergar a qualidade para um ponto

futuro não determinado, se optar por se mexer sem cessar apenas para não ficar parada. (CHAIMOVICH, 1997).

Por fim, para resumir todos estes pontos, crê-se ser possível dizer que a universidade superará sua crise tanto mais depressa quanto mais depressa assumir a condição de “usina” estratégica de formação de lideranças intelectuais. Os que são por ela formados não podem ser meros “especialistas”, detentores de um saber concentrado em um ou outro ponto específico. Precisam ter a vocação do universal, da *universitas*, projetando-se como personagens que reúnem especialização e capacidade de direção, conhecimento especializado e visão ético-política, ciência e cultura. Se optar por privilegiar este enfoque, a universidade terá de encarar seriamente o desafio de rever alguns de seus fundamentos propriamente acadêmicos, científicos e filosóficos, ou seja, aqueles que a distinguem como instituição, idéia e práxis. (ROMANO, 1998).

Na base deste movimento, deverá estar a prevalência do mérito acadêmico, mas também a proposição consistente de um pacto democrático de convivência, a assimilação de um padrão superior de gestão e o estabelecimento de um diálogo inteligente com a sociedade. Pela via da reposição do mérito, a universidade se reencontrará com seu sentido originário e poderá deslanchar como instituição dedicada à produção e difusão de conhecimentos. Pela via da democracia, terá como construir um pacto que solidarize os interesses, respeite as individualidades e incentive a participação de todos. Renovando a gestão, aprenderá a dar conta das rotinas sem se deixar rotinizar, inventando-se permanentemente como instituição. E, por fim, dialogando de modo inteligente com a sociedade, terá como se conhecer melhor e encontrar incentivos para não se congelar em si mesma,



não respirar seu próprio ar, nem olhar apenas para seus interesses. (CHAIMOVICH, 1997).

A universidade é um patrimônio da humanidade. Atacada ou não, em crise ou não, ela existe, e é agora, nesse momento concreto por que passam as sociedades, que precisa mostrar seu valor.

Embora os problemas por que passam as universidades nos vários países apresentem muitos aspectos comuns, há também características bastante específicas. No Brasil, por exemplo, a relação da universidade com o Estado foi sempre estreita, embora no balanço histórico não tenha sido das mais felizes. O Estado retardou a chegada da universidade ao país e tem retardado o seu desenvolvimento. Considere-se, por exemplo, que a atual Constituição Brasileira, promulgada há cerca de 15 anos, determinou autonomia às universidades, mas nem o Estado nem os diversos representantes políticos da sociedade a regulamentaram, preferindo apenas adotar uma legislação fragmentada, que deu margem ao aparecimento de um sistema de ensino superior bastante heterogêneo, desarticulado e sem base estratégica. (BOTOMÉ, 1996).

A re-institucionalização da universidade brasileira requer um esforço de alto nível da inteligência nacional. Será um equívoco a adoção de procedimentos democráticos primários ou pseudo-democráticos. É possível a participação de todos em vários níveis de discussão, mas não se pode levar em conta decisões apenas majoritárias, sem os necessários fundamentos de conteúdo técnico-científico, políticos e, em suma, estratégicos. Deve-se respeitar a necessidade autonômica da diversidade evitando-se o modelismo que costumam trazer as reformas Estatais. (CHAIMOVICH, 1997).

O papel renovador e revolucionário das universidades precisa estar muito acima de ações puramente assistencialistas ou caritativas. A sociedade tem as suas instituições para esse fim, tanto na área pública, como na área privada, em iniciativas laicas e religiosas. O papel social da universidade já inclui naturalmente essas ações em sua grande missão, ao lado da formação de cientistas e profissionais competentes, imbuídos de sentimento de solidariedade humana e com elevada cidadania. (BOTOMÉ, 1996).

O panorama brasileiro de ensino superior, por exemplo, apresenta-se com as universidades públicas em minoria quantitativa, mas liderando em qualidade. Deve-se assegurar e aprimorar essa qualidade de modo que elas possam também contribuir para a melhoria do ensino privado. (CHAIMOVICH, 1997).

Não haverá mudança com bons resultados, principalmente na universidade pública, sem a definição e adoção de uma política de pessoal compatível com a universidade. Além disso, o sistema de gestão e avaliação das universidades em geral deve ser modernizado, buscando-se qualidade, eficiência e transparência. É importante que as instituições mais diferenciadas possam ter autonomia de gestão. As instituições públicas devem ter os seus recursos orçamentários garantidos; mais flexibilidade legal, para a geração e administração de recursos extra-orçamentários; devem regulamentar melhor as suas relações com as fundações de apoio; devem rever o seu sistema de eleição de dirigentes, que as tem enfraquecido; regulamentar as suas relações com entidades corporativas; buscar a interiorização sempre que possível de modo a atender também as periferias das grandes cidades; buscar integração com a área empresarial e demais setores da sociedade; interagir e apoiar os setores governamentais; buscar

interações com instituições similares nacionais e de outros países. (ROMANO, 1998).

Em suma, todo ser humano precisa ter a sua intelectualidade própria e, baseada nela, a sua visão crítica do mundo. A sua evolução nos domínios do conhecimento deve torná-lo apto a aprender e gerar conhecimentos; a utilizá-los desenvolvendo habilidades para fazer; e, talvez o maior desafio, para saber relacionar-se e viver em sociedade. Embora tudo isso possa ocorrer na chamada “escola ou universidade da vida”, a universidade instituída pode oferecer meios e ambiente propícios para o desenvolvimento mais aprimorado e eficiente desse processo evolutivo, na complexa teia da vida e dos saberes. (CHAIMOVICH, 1997).

Mas é importante que esteja preparada para esse papel que abrange a produção, a partilha e apropriação do conhecimento, de modo aberto, permanente e contínuo. A velocidade dos acontecimentos dos nossos dias requer uma universidade bem mais ágil e eficiente no estudo e na compreensão da realidade em que se inserem os problemas do seu tempo, e que na dinâmica dos fatos seja capaz de fazer previsões e planos futuros. (BOTOMÉ, 1996).

Os conhecimentos gerados para uso social devem ser partilhados e apropriados segundo regras institucionais e leis nacionais, mas de modo que possam ser usados e disseminados ao máximo.

Tendo em vista o problema de pesquisa desta Tese, qual seja: **“Como um modelo de Avaliação Institucional de Universidades usado como Instrumento de Avaliação do Desempenho pode contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de um país?”**, pode-se, primeiramente, inferir que se acredita na importância da universidade e da universidade pública. A universidade, em qualquer país, propicia uma contribuição importantíssima para o desenvolvimento não só no

campo da ciência e da tecnologia, mas na constituição e compreensão da cultura, da própria história, para a formação do povo, da identidade nacional. Enfim, a universidade foi e é importante para a construção da nação.

A razão de ser da universidade, nos tempos atuais, é ser uma fonte de soluções, de indicação de rumos e de formação de mão-de-obra altamente qualificada, tendo em vista os objetivos de desenvolvimento do país. Na história do mundo, não há um país desenvolvido que não tenha investido pesadamente, ao longo de décadas, às vezes de séculos, nas suas universidades, principalmente na universidade pública, um instrumento que o Estado coloca à disposição da sociedade. A universidade pública está num esforço, há décadas, para intensificar sua interação comunitária, na busca de mecanismos para se colocar à disposição da sociedade, tanto civil quanto governamental, das empresas privadas, dos militares, para que se possa acompanhar as suas necessidades e oferecer alternativas. (CHAIMOVICH, 1997).

Muitas universidades públicas foram criadas de cima para baixo, no sentido de que foram iniciativas do governo, e a tendência histórica era de que ficassem um tanto fechadas dentro de si, cuidando da atividade acadêmica, da qualidade, do ensino e da pesquisa. Mas a interação com a sociedade começou a se intensificar na redemocratização de cada país. Então, foram criados, de lá para cá, mecanismos efetivos de interação, em que as universidades extrapolam seus muros, a sala de aula e o laboratório para ir ao encontro do cidadão, seja ele empresário, em um bairro pobre ou qualquer outro cidadão, de qualquer região, em situação de desvantagem. (ROMANO, 1998).

Parceria é a maneira pela qual a universidade pode expandir suas atividades sem o financiamento do Estado, por sinal bastante escasso atualmente.

Então, são bem vindas as parcerias na área empresarial, seja referente à microempresa ou empresa de maior porte, seja com a comunidade civil organizada ou com entidades governamentais. Em todas essas áreas, a universidade pública tem algo a oferecer na forma de treinamento, de ensino, de cooperação para desenvolvimento de tecnologia, de produção de conhecimento específico, na pesquisa de relevância social, entre outras. (ROMANO, 1998).

A atividade educacional precisa sempre ser lembrada como aquela por meio da qual a universidade muda um país.

A pequena empresa tem um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer país. Todavia, é preciso ajudá-la a fazer isso cada vez mais. Há contribuições importantes que a universidade pode dar, como tem ocorrido, por exemplo, em alguns locais onde empresas nascem dentro dos *campi*. É claro que, para que essas empresas tenham sucesso, é necessário que a universidade faça um esforço para valorizar mais a atividade empreendedora. A verdade é que, durante muito tempo, as universidades tiveram pouca atenção a esse ponto. Há um caminho a ser percorrido. É fundamental destacar para os estudantes que ser um pequeno empresário pode ser uma excelente opção de vida para eles. É importante que haja políticas de Estado, no nível estadual ou federal, que apoiem esse tipo de iniciativa. Porém, sempre é necessário discutir o modelo econômico e valorizar as políticas de inclusão, que são absolutamente necessárias nos dias atuais. (CHAIMOVICH, 1997).

O maior desafio dos países, hoje, é a inserção social e econômica da massa de excluídos. O grande desafio é aproximar qualquer país desenvolvido dos excluídos e a universidade aí passa a ter um papel fundamental, se for colocada em jogo a questão das pequenas empresas. Não se gera mais empregos pela grande

empresa. Portanto, para a principal questão de qualquer país, desenvolver significa não apenas o crescimento econômico. Significa, na verdade, crescer de forma equilibrada, do ponto de vista econômico, social, político, cultural e ambiental. Dentro dessa estratégia de desenvolvimento sustentável, advoga-se que as pequenas empresas têm um papel fundamental, tendo em vista a grande oportunidade de se trabalhar o atraso acumulado. Em grande parte, um dos fatores dessa improdutividade é a falta de conhecimento de gestão empresarial, é falta de uma estratégia associativista, é falta de uma postura empreendedora, é falta de uma formação profissional adequada, é a falta de conhecimento tecnológico. Portanto, é a questão da desigualdade do acesso. (CHAIMOVICH, 1997).

Um governo tem de olhar com muito carinho a criação de mecanismos que permitam uma maior interação entre as universidades e as empresas. Deve-se levar em conta, inclusive, que muitas empresas com capital majoritário estrangeiro vêm trazendo pessoas de fora para ocupar postos que poderiam ser desempenhados por bons profissionais formados nas universidades locais. Uma sugestão ao novo governo seria de que essas empresas estrangeiras fossem obrigadas a ter centros de pesquisa para ajudar a concretizar a maior aproximação entre as universidades e as empresas. (BOTOMÉ, 1996).

Deve-se colocar um olhar também sobre outros mecanismos de geração de renda que a universidade pode lançar mão, com a ajuda do Estado, na direção de uma economia solidária, dentro desse quadro de desemprego elevado. Não são soluções definitivas, mas são soluções alternativas muito importantes, como, por exemplo, as empresas sem patrão, cooperativas genuínas que as universidades estão incubando em vários países. São empresas populares, reunindo pessoal de limpeza, de jardinagem, entre outras. (BOTOMÉ, 1996).

Com relação ao Estado, o que está em processo é o surgimento de uma nova realidade que se costuma designar como a sociedade global. Novos centros de poder estabelecem novas relações, subsidiadas por novas formas de geração e disseminação de conhecimentos. Com o surgimento das tendências globalizantes da sociedade e o debilitamento do nacional, altera-se a forma de presença e o papel do Estado. O Estado considerado o provedor do bem-estar social passa a assumir um novo espaço de legitimidade que já não se fundamenta na sua capacidade de gerar condições de bem-estar, mas de veicular o modelo, viabilizando a incorporação do país no circuito de intercâmbio mundial e garantindo a governabilidade do sistema. (CHAIMOVICH, 1997).

O Estado, enquanto provedor do bem-estar social, estava integrado na mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais. A frustração desse modelo ensejou a virada paradigmática que coloca o Estado a serviço de um novo modelo econômico global. O Estado, guiado pela nova racionalidade global, transfere para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas. (ROMANO, 1998).

Vista como instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. Postos os termos desta maneira, poder-se-ia supor que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado

seria, antes, um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (ROMANO, 1998).

Se essas observações tiverem alguma verdade, elas poderão ajudar a enfrentar com mais clareza a mudança sofrida pela universidade nos últimos anos.

Defende-se um projeto de autonomia, em consonância com as Constituições Federal de cada país, que garanta a existência da universidade pública, gratuita e de qualidade, mas que permita também o seu crescimento. Nesse sentido, é fundamental a definição de um percentual mensal da arrecadação do Estado, e a liberdade para que os administradores possam manusear valores entre rubricas e aplicar convenientemente os recursos conforme as deliberações dos Colegiados Superiores de cada universidade e da legislação vigente. No entanto, qualquer projeto de autonomia financeira precisa garantir recursos suficientes para o pagamento integral dos salários dos professores e funcionários, além garantir a melhoria, ampliação e construção dos *campi* universitários e a manutenção das atividades com ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, é de suma importância construir um projeto coletivo que tenha como pressuposto a opção por uma gestão pública de qualidade, competente e eficiente, onde a cultura e a racionalidade públicas sejam ressaltadas como princípios fundamentais da atuação universitária. Romper com a centralidade do poder decisório, ampliando o sentimento de pertinência, adesão e interação interna



e com o enclausuramento burocrático, procurando proporcionar maior abertura administrativa e uma interação mais intensa com a comunidade universitária e externa são medidas que se tornam necessárias.

A universidade pública, sendo patrimônio da sociedade, deve oferecer respostas concretas à sociedade. Neste contexto, a universidade tem um papel triplo. Em primeiro lugar, ela deve ser crítica na pesquisa. A pesquisa ajuda a preservar o conhecimento e ao mesmo tempo avançar na fronteira, nos limites das novas áreas. Numa segunda dimensão, a pesquisa alimenta a formação empreendedora do seu jovem. Assim, a universidade produz agentes de mudança, pessoas que não só expandem fronteiras, mas, ao mesmo tempo, têm capacidade de definir problemas, apresentar alternativas, implementar soluções e aprender com as avaliações. A terceira dimensão da universidade é a sua extensão generosa. (CHAIMOVICH, 1997).

Em princípio, a atividade de extensão deve ser fruto da sintonia da universidade com questões de relevância social e cultural. Mas a consistência das respostas que podem ser oferecidas à sociedade depende do grau de envolvimento da universidade com essas questões. Para isso, é preciso incentivar a integração e a articulação dos grupos de pesquisa, dos departamentos, dos cursos de graduação e de pós-graduação, das Pró-Reitorias de Extensão e Cultura (PECs), estimulando a formulação de atividades de extensão de caráter amplo, em áreas de grande interesse social. Só assim estar-se-á ampliando as fronteiras entre a universidade e a sociedade. (ROMANO, 1998).

Ampliar as fronteiras entre a universidade e a sociedade significa propor a abertura da universidade para a sociedade. Isso implica em estabelecer políticas para defender e compartilhar os bens comuns, que são os conhecimentos e os

saberes. São funções, tanto da sociedade como da universidade, colocar o conhecimento e o saber a serviço da democracia e da justiça social. Sabe-se que os elos entre as universidades e a sociedade sempre estiveram voltados para alguns segmentos específicos, sobretudo, os setores produtivos e as elites econômicas. Todavia, é preciso ir além disso. É importante reforçar a idéia de que as universidades precisam privilegiar políticas e ações, pesquisas e atividades de extensão, que a aproximem de segmentos da sociedade de cada país e de seus movimentos identificados pela exclusão social e distanciados desse espaço público de produção de conhecimento e da cultura. Precisa, ainda, ampliar a relação das universidades com o mundo do trabalho, com as organizações sociais e com os movimentos populares e sociais. Também é função das universidades garantir o acesso adequado e permanente aos trabalhadores à produção científica acumulada no âmbito acadêmico. (CHAIMOVICH, 1997).

Para que as universidades possam continuar sendo um espaço público de produção do conhecimento, coerente com as suas funções sociais, deve orientar sua gestão por princípios que levem em consideração as características próprias, mas que também destaquem a finalidade pública e social das atividades universitárias. (BOTOMÉ, 1998).

Há uma certa unanimidade entre docentes, funcionários e alunos que um dos problemas das universidades, como de todo órgão público, é a burocracia. Esse mal vem assolando a universidade desde há muito tempo e impedindo que as suas ações sejam realizadas com agilidade, eficácia e competência. (ROMANO, 1998).

Esse modelo de planejamento centralizado, que tem na burocracia o seu principal instrumento, não tem conseguido dar respostas às necessidades acadêmicas. Nesse sentido, só há uma fórmula: mexer na máquina burocrática e

reorganizar a ação administrativa. Cabe a uma gestão democrática da universidade pública explicitar claramente as suas finalidades e os meios de que dispõe para atingi-las. O planejamento estratégico, democrático e descentralizado, deve nortear a definição de prioridades, metas e objetivos a serem alcançados. (ROMANO, 1998).

No entanto, de nada adiantará realizar uma reorganização administrativa e um processo de desburocratização da universidade, se não tiverem transparência administrativa. O dirigente tem que ter compromisso democrático e responsabilidade política e social. O princípio da transparência e descentralização administrativa funda-se no projeto de uma gestão democrática, compartilhada, que a partir de uma reestruturação administrativa, realize a repartição de competências e a distribuição do poder. Mas, também é função de uma gestão democrática prestar contas, periodicamente, das suas ações e dos recursos disponíveis. (CHAIMOVICH, 1997).

A universidade deve ter o dever ético de pautar a gestão no princípio da economicidade e da transparência, seja para assegurar o bom uso dos bens e recursos públicos, seja para garantir, de forma permanente, o controle qualitativo por todos os interessados. (BOTORÉ, 1996).

## **2.9 Conclusões**

Neste capítulo, foram apresentadas considerações sobre as transformações da Sociedade, os conceitos de globalização com decorrentes mudanças comportamentais e formas de repensar a própria Sociedade.

Como ressaltado, a sociedade contemporânea exige mudanças na estrutura da universidade. Assumindo que nessa mudança é necessária a adoção

de uma nova abordagem que enseje aos egressos a capacidade de investigação e de aprender a aprender, a formação profissional precisa contemplar a apropriação dos modos de produção de saber nas diferentes áreas, de modo a criar condições para o processo de educação permanente.

O papel da universidade deve ser redefinido face ao modelo de desenvolvimento a que ela está a serviço. Nesse sentido, a universidade, ao não aceitar a exclusão social, aposta em um modelo incluyente, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal.

A par das múltiplas contradições postas na sociedade atual, a universidade precisa situar-se de modo crítico e dialético, dialogando efetivamente com todos os setores da sociedade, a partir de um contexto local, incluído na problemática nacional, que, por sua vez, determina e é determinante de uma conjuntura global, de um lado, contribuindo para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo e, de outro, servindo a uma concepção radical e universal de cidadania.

A educação é, antes de tudo, um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Se o país se quer soberano, e sem exclusão, precisa desenvolver as ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Isto se faz garantindo educação de qualidade para todos.

A mudança da era tecnológica para a era do conhecimento é consenso entre a grande maioria dos autores. Esta nova onda traz a necessidade da

compreensão, da gestão e da geração do conhecimento, de forma a torná-lo útil à Sociedade. Neste contexto, a Universidade se torna um ator importante, na medida em que ela pode intervir na sociedade do conhecimento de forma direta e indireta.

A função Extensão Universitária foi analisada e constitui o meio direto usado para a manutenção da relação da Universidade com a Sociedade. O Ensino e a Pesquisa constituem a forma indireta de intervenção na Sociedade, que se dá através da ação do capital humano preparado pela Universidade. A Extensão Universitária é entendida como uma função da Universidade, com um objetivo determinado, o que a torna sujeito no contexto da Universidade.

Assim, num ambiente com demanda crescente em conhecimento e entendida a função da Universidade, no capítulo seguinte, coloca-se a questão da medida da eficácia da atuação da Universidade interna e externamente.

### **3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

#### **3.1 Introdução**

Apresenta-se, neste capítulo, uma revisão sistematizada sobre aspectos, julgados relevantes na discussão sobre a avaliação institucional, considerando os conceitos de avaliação usados em nível internacional, bem como tipos de avaliação presentes nas organizações, metodologias de avaliação, assim como experiências vivenciadas em universidades de alguns países, na implementação dos programas avaliativos.

Neste contexto, serão apresentadas algumas características dos sistemas de educação superior, e experiências e modelos de avaliação institucional, adotados e desenvolvidos pelas universidades desta pesquisa, considerando as diferentes realidades em que cada uma se insere, bem como os aspectos culturais e sociais, envolvidos no processo, relacionando-os com as questões que vão emergindo na contemporaneidade, a fim de contextualizar o tema Avaliação Institucional.

#### **3.2 Evolução da Avaliação Institucional**

Desde os tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens só passavam a ser considerados adultos, após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes (SOEIRO e AVELINE, 1982). Há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados

trabalhos (DIAS, 2002). Na China, em 360 a.C., devido a este sistema de exames, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates sugeria a auto-avaliação – “O Conhece-te a ti mesmo” – como requisito para chegar à verdade. (SOEIRO e AVELINE, 1982).

Uma outra forma de avaliação era realizada por meio de exercícios orais, utilizados pelas universidades medievais e, mais tarde, pelos jesuítas. Na Idade Média, as universidades tinham, como objetivo principal, a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame, para poder ensinar, e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças, de Pedro Lobardo, ou, posteriormente, se defendessem tese. (SOEIRO e AVELINE, 1982).

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, onde começaram a ser formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a ser acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Nesta época, devido à utilização de exames, como forma de avaliação, esta ficou associada à idéia de exames, notação e controle, constituindo, dessa forma, a área de estudos chamada docimologia. Uma outra área, que se destacou no final do século XIX até parte do século XX, foi a psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto, com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar, em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações. (ABRAMOWICZ, 1996).

Já a edumetria relaciona-se mais com métodos quantitativos. Conforme Dias (2002), a edumetria é "o estudo quantitativo das variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva".

O termo "avaliação educacional" foi proposto primeiramente por Tyler, em 1934, na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos.

Com o objetivo de se conhecer se o motivo do fraco desempenho escolar dos negros americanos provinha das deficiências dos serviços educativos que eles recebiam, em 1965, a avaliação passou a fazer parte de metodologias e matérias que utilizam abordagens qualitativas, como: a antropologia, a filosofia e a etnografia. Neste mesmo ano, nos Estados Unidos, foi promulgada a Lei sobre a Educação Primária e Secundária, pelo presidente Lyndon Johnson, e por proposta do senador Robert Kennedy, a avaliação dos programas especiais destinados a alunos de famílias pobres e marginalizadas passou a ser obrigatória.

Pouco tempo depois, a avaliação passou a ser obrigatória a todos os programas sociais e educativos dos EUA. Foi dessa maneira que a avaliação passou a fazer parte de outras áreas, como: filosofia, sociologia, economia e administração, deixando, assim, não apenas de ser monodisciplinar, mas assumindo uma forma mais ampla quanto aos seus métodos, aos tipos e objetivos.

Ao decorrer da chamada profissionalização da avaliação, que ocorreu de 1965 até o início da década de 80, vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação; porém, todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação, levando em conta a participação e a negociação.

Um novo rumo no campo da avaliação surgiu em 1980, nos EUA e na Inglaterra, com o neoliberalismo e com a crise econômica, o Estado tornou-se controlador e fiscalizador. Como consequência dessas mudanças, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos, nos seus esforços



obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora. (DIAS, 2002).

Nesta mesma época, especialmente na Inglaterra, começou-se a atribuir aos professores, por ser educadores, a responsabilidade sobre as dificuldades político e administrativas e aos insucessos econômicos do país (DIAS, 2002). Nesse sentido, quanto à sua capacidade de responder às exigências do mercado, comércio e indústria, as universidades começaram a ser cobradas, como se fossem empresas ou organizações competitivas.

Todos estes fatos históricos, no campo da avaliação, deram origem à sua conformação atual. Ainda hoje existe um certo conflito entre a utilização de métodos quantitativos ou qualitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação, configurando-se, dessa maneira, uma questão filosófica.

### **3.3 Conceituação da Avaliação Institucional**

A avaliação institucional está incluída num processo de reflexão do cotidiano referente às atividades desenvolvidas pelas universidades, tornando-se, assim, em um instrumento que permite melhorar e orientar as ações dos atores envolvidos com a educação superior e da sociedade em geral.

A literatura que trata da avaliação institucional tende a situá-la, simplificando-a, em dois campos ou duas perspectivas, que refletem diferenças de concepção acerca da universidade e da educação. Segundo Sobrinho (1998), esses dois enfoques não são sempre e necessariamente excludentes, podendo ser complementares e se interpenetrarem. Um enfoque de "avaliação institucional", no

dizer desse autor, "vem de cima para baixo e de fora para dentro", sendo expressão de políticas neoliberais, fomentadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, sendo seu eixo dominante a lógica de mercado, que visa maior produtividade e eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições e o outro enfoque, aqui referido como autoavaliação, seria resultante dos princípios e/ou características pressupostas pelo Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras-PAIUB, quando de sua implantação.

Na mesma linha, Martinato (1998) refere-se à avaliação como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário. Belloni (1996, p.57), ancorada no conceito de função social da avaliação, distingue entre avaliação como "controle e hierarquização entre instituições", funções do Estado e como estratégia, "para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento" ou, ainda, como processo de 'autoconhecimento e tomada de decisões', com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade", assegurando relevância e qualidade.

Leite *et al.* (1998) reportam-se à tensão entre o Estado e a Comunidade Acadêmica, "em nível de concepções, finalidades e objetivos da avaliação". Em suma, essa dualidade de perspectivas transparece na literatura e faz parte do cotidiano das instituições.

Essas diferenças de concepção acerca da avaliação institucional, como assinalam Sobrinho (1998) e Belloni (1998), por exemplo, são expressões de perspectivas diferentes: de um lado, o poder instituído, o Estado; e do outro, a Comunidade Acadêmica, enquanto expressão de uma visão democrática, de

construção de, e a partir de, dentro da instituição, ou seja, o desejo de autonomia, de participação, de decisão consensuada e de não interferência externa.

A Figura 2 tenta visualizar essas duas perspectivas. De um lado, há o Estado, com suas prerrogativas de exercício das funções de controle, regulação, de fiscalização, credenciando e descredenciando, pelo menos em tese, de cursos e instituições. De outro lado, está a Universidade com sua autonomia, sua liberdade acadêmica, com sua proposta de avaliação. Na prática, sendo Estado e Universidade realidades vivas, dinâmicas, eivadas de contradições e interesses, não constituem unidades monolíticas, ainda que o discurso tenda a reduzi-las a isso. Todavia, esse reducionismo pode gerar distorções e incompreensões.

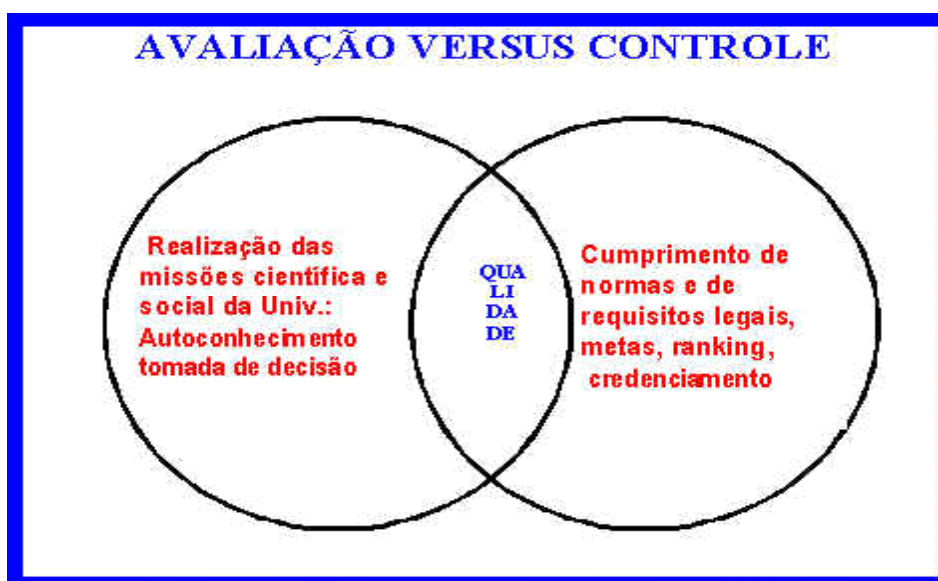


Figura 2. Avaliação institucional versus controle e regulação ou as perspectivas da Comunidade Universitária e do Estado (e Mercado).  
Fonte: Sobrinho (1998).

Primeiramente, é preciso não perder de vista que a Universidade, enquanto instância de poder, pode reduzir o seu processo auto-avaliativo à função de controle e fiscalização, internalizando, reproduzindo, ampliando e aprofundando o papel do Estado. Essa possibilidade aumenta pelo fato de que as instâncias executivas da Universidade, quer seja a Reitoria, quer seja o Departamento, quer

seja o Colegiado ou outras instâncias de poder, têm necessidade de exercer um controle mínimo (da perspectiva do funcionamento), que é, a rigor, o máximo conseguido (da perspectiva da vontade política) sobre o processo do fazer universitário e sobre os resultados alcançados.

Essa inclinação para o controle e para a regulação é inerente ao poder, faz parte de sua natureza. Ocorre que na falta de mecanismos para melhor exercer esse papel, a avaliação institucional, por também conter elementos que possibilitam o conhecimento do que se passa, tende a ser vista na perspectiva de suprir essa função. Aqui, não há problema maior com esse uso, quando se trata de políticas, do sistema e mesmo das estruturas de poder. Todavia, o problema está quando incide sobre os atores-sujeitos da universidade, individualizando-os e abrindo brechas para a punição. Isso resulta na ampliação da resistência ao processo avaliativo e a sua agonização e morte.

Essa tentação é uma realidade e parece "natural", aos detentores de algum poder, tentarem se valer dela para essa finalidade. Se isso vier a acontecer, será a credibilidade e a legitimidade da avaliação que paga o preço. Essa prática se constitui em uma ameaça à avaliação institucional, pelo menos na perspectiva aqui assumida. A propósito, o que mais diferencia o caráter da avaliação institucional não é o dado em si, mas o seu uso, assim como o contexto e funções que desempenha.

Isto não invalida o uso dos resultados da avaliação para a adequação das políticas internas e para a redefinição das prioridades. Nisso reside parte da razão de ser desse processo avaliativo.

Em resumo, a avaliação institucional, ainda que conduzida autonomamente pela instituição, dependendo do seu uso, contexto e referencial, pode apenas reproduzir, ampliar e aprofundar a dimensão avaliativa presente nas

avaliações externas, de controle e regulação, que têm no Estado o principal referencial. Com a diferença de que se trata de um autocontrole e uma autorregulação, com efeitos praticamente idênticos sobre os atores-sujeitos do processo universitário e sobre suas instâncias burocrático-acadêmicas e se constitui, em realidade, num fomento à resistência do avaliado, sob vários mecanismos, sendo um deles a tendência à incorporação do formalismo prático, no cumprimento burocrático-contábil das atribuições. Na medida em que esse processo avança, corre-se o risco de se estar abortando valores essenciais à universidade e à sua missão.

Da mesma forma, o Estado, ainda que tenha como prerrogativas inalienáveis o exercício das funções de controle e de regulação, dependendo da conjuntura e do Governo, pode abrir espaços para outras práticas e dimensões. Nesse sentido, o PAIUB, como proposta construída consensualmente entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e as universidades, é um exemplo claro de que o Estado não pode ser reduzido exclusivamente às dimensões de controle e regulação, nem confundido com um Governo. Contudo, o PAIUB representou um "cochilo", já que a prática usual do Estado está mais para Provão do que para esse. De qualquer forma, sem abrir mão das funções que lhe dizem respeito e precisa dar conta, o Estado pode alargar, e muito, a forma de cumprir sua missão e o PAIUB, ainda que tenha sido apenas um lampejo, revelou essa possibilidade.

Objetivando uma melhor compreensão da avaliação institucional, talvez se faça necessário acrescentar a essas distinções, mais uma, partindo-se do pressuposto de que a perspectiva do Estado não necessariamente coincide com a do Mercado, como tende a ser assumido no discurso. Aqui, dependendo da conjuntura, Estado (e, neste, o Governo) e Mercado podem apontar, inclusive, para

direções opostas. Na interação entre Estado, Mercado e Universidade, entendendo essa última enquanto expressão da Comunidade Acadêmica (não necessariamente Universidade enquanto poder) parece, pois, crucial tentar definir ou captar a singularidade de cada instância e de cada perspectiva, bem como o que é comum às três e a cada uma das combinações.

A Figura 3, nesse sentido, tenta refletir essas interações entre as três instâncias principais na avaliação da Universidade, buscando precisar o singular de cada interesse ou perspectiva. A questão é definir o essencial e o singular de cada perspectiva, bem como o que há de comum entre elas. Em suma, dado que a Universidade não pode ser confundida nem com torre de marfim, nem com balcão de negócios, nem com chicote, sua avaliação precisa levar em conta todas as perspectivas, discernindo-as e contextualizando-as.

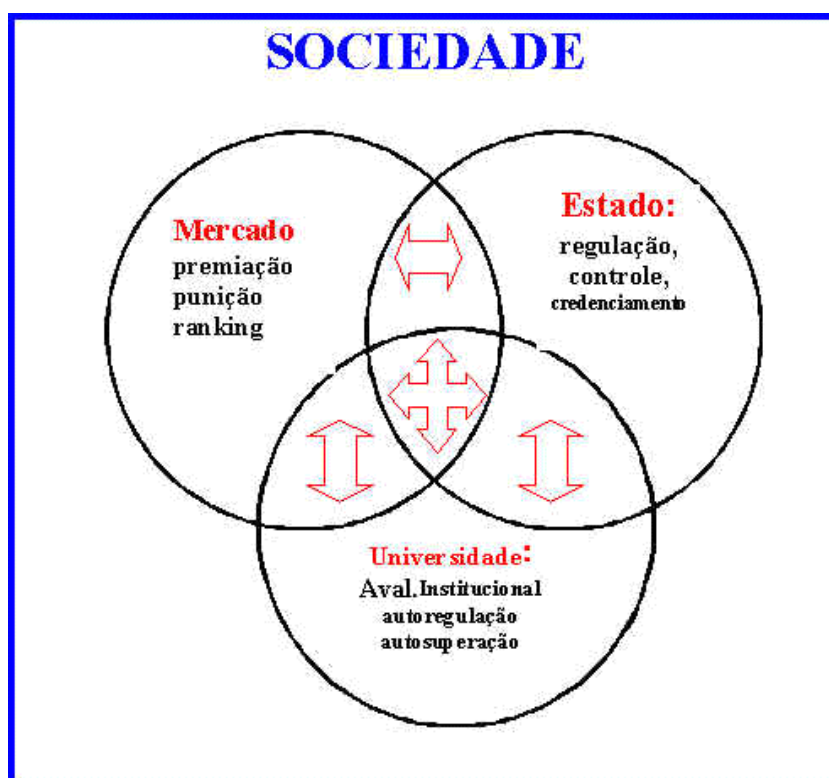


Figura 3. “Avaliações” da universidade nas perspectivas do Estado, da Comunidade Acadêmica e do Mercado.  
Fonte: Sobrinho (1998)

A distinção entre Universidade e Comunidade Acadêmica também se faz oportuna e pretende refletir a não necessária coincidência entre a equipe gestora da Universidade, em uma determinada conjuntura, e a visão e perspectiva da Comunidade Acadêmica. Isto porque há a tendência das instâncias dirigentes das universidades assumirem as perspectivas do Poder e/ou do Mercado. Portanto, a compreensão da natureza e da função da avaliação institucional é maior quando se avança no discernimento do que constitui o essencial ou singular nos complexos, estruturas ou dimensões principais da sociedade aqui denominados por Estado, Mercado e Universidade, não considerando as rupturas ou dissensões comuns nessas estruturas aparentemente monolíticas e, aqui, por uma questão de ordem didática, assumidas como se assim o fossem.

Resumindo, da perspectiva da avaliação institucional, o foco da Universidade centra-se no conhecimento dos problemas, limitações, condições e potencialidade e na tomada de decisões, tendo como horizonte a melhoria e a mudança do seu funcionamento. O foco do Estado centra-se no controle, na regulação, na normatização, no credenciamento e descredenciamento, na garantia de um mínimo de condições e de qualidade nos serviços prestados. O Mercado, por sua vez, segundo sua lógica interna de dinamismo, competição ou concorrência, tem seu foco centrado na hierarquização, na premiação, na punição ou exclusão ("quem não tem competência não se estabelece"). Quando se fala que o foco "centra-se em..." não se está dizendo que as outras dimensões também não se façam presentes em menor grau. A percepção da singularidade de cada um dos complexos ou estruturas no tocante à avaliação institucional pode melhorar a compreensão, pelo discernimento daquilo que é essencial em cada uma. Essa não distinção, comum na literatura, pode ofuscar o entendimento.

Para finalizar, faz-se necessário um reparo ao foco da Universidade, como acima exposto. Via de regra, a ênfase da avaliação institucional recai sobre os dirigentes, pois são esses que têm o poder de tomar as decisões, subsidiados pela avaliação institucional. Trata-se, aqui, de um viesamento ou um reducionismo. Caso se pretenda fazer com que a avaliação institucional tenha efetivamente uma função educativa e crie cultura, firme valores, como sustenta Ristoff (1997), é preciso ultrapassar esse conceito, alargando-o e aprofundando-o.

Walberg e Haertel (1990) definem avaliação como um exame cuidadoso e rigoroso de um currículo educacional, programa, instituição, variável organizacional, ou uma política. O objetivo mais importante deste exame é conhecer a entidade estudada. O enfoque está no entendimento e no aperfeiçoamento do que se está avaliando (avaliação formativa), em sumarizar, descrever, ou julgar seus resultados planejados ou os não planejados. A avaliação pertence ao estudo de programas, práticas, ou materiais que acontecem ou que estão em curso.

Demo (1998) considera que avaliar é refletir, planejar e definir objetivos, isto é, os resultados da avaliação devem corresponder aos objetivos previamente estabelecidos.

Segundo Vessuri (1993), a palavra “avaliação” percorreu um longo caminho, desde a sua origem na atividade de seguros, no século XVIII. Para a autora a utilização dessa palavra foi acontecendo de forma crescente no mundo contemporâneo em questões relacionadas com a apreciação dos governos sobre a qualidade e benefícios da pesquisa científica e tecnológica, incluindo, a atividade docente, no ensino superior.



Pérez Lindo (1993) cita que, de acordo com o Dicionário da Academia Real Espanhola, “avaliar” significa assinalar o valor de uma coisa, ou estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa.

Wilde e Sockey (1995) defendem que a avaliação é o processo de agregar e sintetizar sistematicamente vários tipos e formas de dados com o propósito de mostrar o valor de um programa específico.

Apesar das várias definições apresentadas, pode-se constatar que apesar de refletirem suas perspectivas e concepções, nenhuma é tão abrangente, a ponto de incluir todos os aspectos relacionados com a avaliação, de forma geral, e em especial, um marco de comparação que possa julgar o objeto a ser avaliado.

A partir de todos estes conceitos pode-se constatar a importância da avaliação como um processo que tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do objeto avaliado. Tendo em conta que se trata de um processo que não é um fim em si mesmo e sim um instrumento de apoio que permite o aperfeiçoamento e desenvolvimento de ações. Requer um marco de comparação entre o real e o desejado, que deverá ser conduzido por meio de critérios preestabelecidos. Desta forma, pode-se concluir que critérios sempre estarão presentes em qualquer concepção do processo de avaliação, representando os juízos de valor, normalmente decorrentes do processo avaliativo.

### **3.4 A Avaliação Institucional como Estratégia de Mudança**

#### **3.4.1 Contextualizando a Avaliação Institucional**

A avaliação institucional é considerada um instrumento de fundamental importância como indicador do nível de qualidade, bem como no processo de tomada de decisão.

A avaliação começou a ter importância como instrumento de gestão nas organizações sociais principalmente com a publicação da obra de Frederic Taylor, em 1911, sobre os Princípios de Administração Científica. Nessa obra se faz uma crítica aos administradores por tomarem suas decisões, baseados em intuições e experiências, sem utilizarem padrões de desempenho.

Partindo desse estudo, criaram-se algumas técnicas que visavam aumentar os padrões de eficiência das organizações industriais. Simon (1979) defende a idéia de que as teorias de Taylor serviram para descobrir a aplicação de métodos que fossem eficazes na organização do trabalho.

De acordo com Likert (1979), foram utilizados a partir de 1947, diversos critérios para avaliar a eficiência administrativa: produtividade por homem/hora; satisfação no serviço por parte dos membros da organização, giro de pessoal, ausências e medidas semelhantes; custos; desperdícios e motivação do empregado e administrador.

Uma outra forma de avaliação usada pelas organizações empresariais é a análise do desempenho dos recursos humanos que constitui uma área específica de estudos administrativos originado com as experiências de Elton Mayo e Chester Barnard nos anos 30, utilizando a influência da iluminação na produtividade do trabalho desenvolvido do homem.

Etzioni (1982) alega que os objetivos funcionam como unidade de medida na verificação e comparação da produtividade da empresa, de seus órgãos ou de seus participantes, ou seja, os objetivos servem para estabelecer uma série de estratégias, de planos ou de procedimentos, que visam proporcionar resultados desejados. Quando comparados com os objetivos propostos, os resultados permitem estabelecer medidas de eficácia.

No entendimento de Drucker (1984), a eficácia é a chave do sucesso, e a eficiência é o mínimo para a sobrevivência do sucesso alcançado. O autor afirma que a eficácia almeja o ótimo e por essa razão, esta deve constituir a principal tarefa do administrador que deve conferi-la para em seguida levar a empresa a sua realização máxima.

A partir dos princípios de Administração Científica, de Taylor (1911), e passando pela Burocracia de Weber (1974), fica-se com a idéia de que os estudos relacionados com a administração empresarial trazem contribuições principalmente dedicadas à eficiência das organizações. (ETZIONI, 1982). O autor afirma que a eficiência é entendida como utilização de recursos para alcançar um fim ou objetivo determinado, e a eficácia como a capacidade de uma organização alcançar suas metas.

Segundo Bergamini (1986, p. 20), argumentando sobre o papel das pessoas na organização, defendem a idéia de que a avaliação tem por objetivo “auxiliar uma organização e, individualmente os gerentes dentro dela, a identificarem níveis de desempenho das pessoas, bem como as áreas que necessitam de desenvolvimento”.

O mesmo autor afirma que a avaliação de desempenho não é uma técnica para modificar o comportamento, e sim um instrumento usado para caracterizar as condições que, em certo momento, possam estar dificultando ou até impedindo o aproveitamento completo e adequado dos recursos humanos.

A avaliação do desempenho na administração empresarial tem seu enfoque virado para o alcance dos objetivos preestabelecidos. Assim, de acordo com Levy (1992, p.17), “a avaliação está relacionada à comprovação do cumprimento dos objetivos, reconhecimento daquele que cumpriu o esperado, a

correção daquilo que não foi alcançado e ao treinamento ou *coaching* necessário daquele que ficou para trás”.

No contexto atual, nota-se uma mudança no comportamento da literatura e dos estudiosos da administração, no sentido de que suas idéias são mais enfocadas para questões relacionadas com os recursos humanos, e o desempenho das organizações, enquanto que antes a avaliação tinha funções estritamente de controle, ganha na atualidade outras abordagens como, por exemplo, a Administração da Qualidade Total (TQM).

Sobre o desempenho das organizações prestadoras de serviços, Drucker (1984) chama a atenção para as diferenças estruturais entre si que estas organizações apresentam, o que torna necessário que estabeleçam uma certa disciplina partindo dos seguintes pressupostos:

- especificar a área de sua atuação;
- especificar sua missão e função, estabelecendo objetivos e metas de uma maneira clara;
- estabelecer prioridades e padrões de realização e desempenho, definindo os resultados mínimos e a pessoa por eles responsável;

No contexto educacional, especificamente na educação superior, a questão relacionada com a avaliação surgiu nos anos 60, em quase todos os países ocidentais, num momento em que reformas nos sistemas e nas universidades foram instituídas. (STARK, 1998). Segundo o autor, as reformas foram como que uma resposta às reclamações e insatisfações demonstrada desde estudantes, professores e da sociedade em geral, que questionavam principalmente o papel das universidades bem como sua posição frente aos desafios da sociedade pós-Sputnik.

De uma forma geral, pode-se inferir que a avaliação do ensino superior está relacionada à mudança de contexto organizacional, social e cultural, que a sociedade vem enfrentando, pois se faz sentir sempre a necessidade de ajustar os processos de ensino à realidade.

Um outro aspecto relacionado à avaliação do ensino superior é a opinião pública sobre a estrutura da educação superior, o equilíbrio entre os diferentes programas de ensino e as diferentes formas de instrução. (DOCKRELL, 1991).

O autor refere-se ainda a artigos publicados na imprensa sobre a natureza das universidades e seus objetivos como contribuição válida ao debate sobre o futuro. Ele afirma que a opinião pública, ou seja, os contribuintes, constituem um veículo para a realização da avaliação. Neste âmbito, no seu entendimento existe uma crescente demanda em várias sociedades sobre o valor dado aos recursos financeiros. Muitas atividades e organizações, incluindo o amplo enfoque das universidades, que no passado eram financiadas, em sua maioria por fundos públicos sem questionamentos, são atualmente alvos de profundos estudos.

A preocupação com a educação superior surge a partir de várias causas. Na visão de Dockrell (1991), a primeira e a mais óbvia é o seu crescimento na maioria dos países impondo fortes gastos nos fundos públicos. Conseqüentemente, questões são colocadas, até mesmo em casos de países ricos como os Estados Unidos da América, referente aos custos dessa crescente demanda e como planejar os investimentos na educação superior de forma eficiente.

Uma outra razão é o resultado do número crescente de ingressos. O acesso à educação superior que privilegiava uma minoria social, hoje abrange quase que todas as famílias, sem restrições, independentemente de sua classe social. Como resultado, existe um interesse público maior sobre o valor da educação

superior para a sociedade, particularmente no que concerne aos estudos não profissionalizantes.

Partindo destas colocações, é possível concluir-se que o debate público sobre a importância e o valor da educação superior está presente nos fóruns do mundo inteiro sem exceção.

Nas sociedades de grande poder econômico, não se questiona o fato de se aumentarem o número de estabelecimentos de ensino superior, mas sim os custos que isso implica, bem como os padrões desses estabelecimentos. Portanto, a questão tem mais a ver com a qualidade e com o planejamento, de forma a que fundos sejam usados de uma forma eficiente. (DOCKRELL, 1991).

Neste sentido, esses questionamentos não podem simplesmente ser ignorados, o que resulta, inevitavelmente, na imposição de que programas de avaliação institucional sejam implantados nas universidades, como forma de se manter o equilíbrio entre a qualidade e os custos de seus programas, beneficiando a sociedade.

Assim, pode-se dizer que, de uma forma geral, o processo avaliativo presente nas universidades contribui para verificar até que ponto foi possível alcançar os objetivos preestabelecidos, principalmente referentes à qualidade do ensino por estas oferecido, ao desempenho dos alunos e professores, com efeitos positivos nos programas de ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa. Esta contribuição pode ainda ter reflexos positivos em relação ao mundo externo das universidades, aumentando a credibilidade em relação à sociedade e elevando o nível de aceitação internacional, considerando o contexto do mundo contemporâneo.

Neste contexto, é importante afirmar que a avaliação institucional não é vista como um instrumento de controle burocrático e centralizador, em conflito com a

autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário de administração do ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da sociedade democrática, embora ela ainda encontre resistências, ou seja, não se constitui numa prática constante, e sim é algo a ser instituído num instituinte onde não existe muita cultura da avaliação. (GADOTTI, 2000).

### 3.4.2 O Contexto Institucional e Político da Avaliação do Ensino Superior

#### Tempo de avaliação

A questão da qualidade surge como problema socialmente significativo quando os resultados ou produtos que se obtêm das instituições de educação superior deixam de corresponder às expectativas dos diferentes grupos e setores que delas participam; e, mais ainda, quando a frustração contínua destas expectativas começa a se tornar insustentável.

No Brasil, como no restante da América Latina, as universidades foram sempre avaliadas pelos seus estudantes, professores e governos, em termos de sua relativa democratização para dentro e para fora, da politização ou alienação de seus alunos e professores, do prestígio social de seus diplomados, e da qualidade dos empregos que os formados conseguiam no mercado de trabalho. Nenhuma destas questões, no entanto, se referia diretamente à qualidade do ensino ou da pesquisa conduzidas no interior das instituições, e só raramente os conteúdos do que era ensinado ou pesquisado eram comparados com o que se fazia em outras sociedades ou regiões.

Os resultados destas eventuais comparações tendiam a ser pouco satisfatórios, mas não havia setores suficientemente fortes e motivados, no interior de nossas sociedades, para promover as mudanças necessárias.

Hoje, o tema da avaliação está na ordem do dia, e o objetivo é identificar algumas das causas deste fato, assim como algumas de suas implicações para o sistema de ensino superior brasileiro. É importante assinalar, antes de tudo, que a introdução da temática da avaliação no contexto do ensino superior é algo bastante novo no contexto europeu e latino-americano, ainda que tenha uma tradição mais antiga no ambiente norte-americano. Em contextos com uma grande tradição de centralização administrativa, como na França, o desenvolvimento do "estado avaliador" é visto como uma forma de descentralização, que procura livrar as universidades dos controles formais e burocráticos do governo central, sem que elas deixem de ter que atingir padrões de desempenho estabelecidos pela sociedade mais ampla.

Na Inglaterra, em contraste, onde existe uma tradição secular de autonomia dos sistemas universitários, e um "*gentlemen's agreement*" que se manteve por várias décadas entre as instituições acadêmicas e o governo, através do "*University Grants Committee*" (U.G.C.), a nova ênfase na avaliação é vista e de fato tende a assumir todas as características de uma intervenção muitas vezes desastrosa do governo no dia a dia das instituições acadêmicas. (GERAINT, 1998; WALFOLD, 1991; NEAVE, 1988).

Em ambos os contextos, a introdução da avaliação tende a alterar as divisões tradicionais de poder entre ministérios e universidades, órgãos de direção e unidades acadêmicas no interior das instituições, e o papel de órgãos intermediários e de representação coletiva das instituições acadêmicas. Em todos os casos, parece



haver uma tendência ao reforço do papel das administrações centrais das universidades, colocando limites às tradições de autonomia plena das unidades acadêmicas. Na França, um dos resultados foi o surgimento de sistemas de "avaliação por pares" que servem como intermediários entre as universidades e governos; na Inglaterra, ao contrário, um dos principais resultados foi a desmoralização do U.G.C. As diferenças não são só, naturalmente, de contextos históricos, mas também ideológicas. (GERAINT, 1998; WALFOLD, 1991; NEAVE, 1988).

Até recentemente, portanto, a avaliação era uma demanda relativamente marginal no sistema de ensino superior brasileiro. Para os estudantes, a obtenção de um título universitário assegurava seu acesso a posições bem remuneradas que, na realidade, já haviam sido garantidas antes mesmo de seu ingresso nas faculdades, por sua origem social privilegiada. O mercado de trabalho dificilmente requeria dos formados conhecimentos especializados, quer pela pouca sofisticação tecnológica das empresas, quer pela ausência de padrões externos de comparação. Sem pressões de um ou outro tipo, era de se esperar que as instituições de ensino terminassem por se acomodar. Não que não existissem, naturalmente, reclamações, descontentamentos e tentativas de melhoria. Mas, na falta de maiores incentivos, os resultados tendiam a ser pouco significativos.

Um esboço de reação a esta situação estagnada ocorreu no Brasil, ao final da década de 50, e pode ser explicada por dois fatores relativamente independentes, ainda que simultâneos: o surgimento no interior das principais universidades, de um pequeno grupo de professores dedicados de forma integral ao trabalho universitário, e que passaram a se constituir em um importante elemento de pressão para a mudança. O outro foi a ativação do movimento estudantil.

Tradicionalmente, os professores das universidades brasileiras sempre foram profissionais liberais - médicos, engenheiros, advogados - que dedicavam uma parcela pequena de seu tempo ao ensino.

Uma cátedra universitária era sinônimo de prestígio e reconhecimento, mas dificilmente de salários, condições efetivas e mesmo de interesse genuíno pelo trabalho científico. Nestas condições, a obtenção de uma educação voltada para a pesquisa e para a carreira universitária só se dava de forma fortuita: uma bolsa de estudos concedida por uma fundação estrangeira, um contato eventual com um professor excepcional, a vivência de uma experiência rara e isolada junto a determinado departamento ou laboratório. Embora poucos, os jovens formados nestas condições fixaram uma liderança ativa no ataque à universidade tradicional, e na busca de um modelo mais condizente com os dias de hoje. Suas palavras de ordem era o fim do sistema de cátedra, a criação do regime de tempo integral, a implantação de programas permanentes de ensino e pesquisa nas universidades, e a abertura de seus portões para outros grupos sociais que pudessem, esperava-se, romper com o estancamento e acomodação de nossas escolas superiores tradicionais. Muitos destes professores acreditavam que, assim transformada, a universidade brasileira poderia se constituir em um centro verdadeiro de reflexão e conhecimento sobre os problemas econômicos e sociais do país, e seus professores mais qualificados teriam, assim, um papel político à altura dos conhecimentos científicos que vinham até então acumulando.

Era na reivindicação de um papel social e político mais significativo para as universidades que o ativismo dos jovens formados se encontrava com o movimento estudantil. A politização dos estudantes é, sabidamente, um fenômeno antigo na América Latina, e nunca esteve relacionada necessariamente com

demandas pela melhoria do ensino universitário, já que sua orientação foi sempre muito mais política do que propriamente acadêmica ou educacional.

Sem pretender dar aqui uma explicação abrangente da politização estudantil, das décadas de 50 e 60, é fácil perceber que ela se relaciona com a expansão havida no sistema universitário naqueles anos, e com o choque entre as aspirações crescentes de novas camadas que entravam nas universidades e as possibilidades ocupacionais, de prestígio e reconhecimento público que um diploma universitário aparentemente prometia. A existência de uma ideologia de modernização e racionalização do ensino superior do país, no entanto, deu por algum tempo conteúdo e direção às críticas que os estudantes dirigiam a suas instituições: seu elitismo, seu imobilismo, o conservadorismo político e intelectual da maioria de seus professores. Se uma universidade renovada desse um lugar mais significativo a seus professores, os alunos dele também se beneficiariam.

O Brasil, bem como a maioria dos países do continente latino americano, ainda não conseguiu se adaptar às realidades do fim do século XX, e não há nenhuma certeza de que vá consegui-lo. Para isso seria necessária uma mudança profunda em todo seu sistema educacional, incluindo o do ensino superior, e assumir que a introdução de práticas regulares de avaliação é um elemento central e indispensável para este processo.

Neste novo caminho que pode se abrir, parece ser importante assinalar três proposições que parecem ser centrais: a primeira é que sistemas avaliativos estão longe de ser uma panacéia, ou um "jeitinho" tecnocrático para resolver as atuais dificuldades. Não se trata, na realidade, de passar de um problema para sua solução, e sim de escolher com que tipo de problemas se quer viver: se com os de um sistema educacional predominantemente estagnado e sem rumo, com as

notáveis exceções de sempre, ou com os de um sistema educacional dinâmico, vivo e contraditório, em busca de seus caminhos. A segunda proposição é que uma parte importante e essencial deste processo de avaliação são a discussão e a identificação das diferentes orientações, propósitos e objetivos das diversas instituições, setores e grupos que fazem parte deste complexo bolo de noiva que é nosso sistema de ensino superior.

Não se trata, aqui, de propor uma grande discussão preliminar sobre objetivos, quem sabe em uma reunião do Conselho de Reitores ou da ANDES, nem de fixá-los em alguma lei de "diretrizes e bases", nem de esperar que eles emanem de pareceres iluminados do Conselho Federal de Educação. O que é importante é que a diversidade possa aparecer, que a pluralidade de objetivos e interesses, que hoje se confundem, possa vir à luz, e que cada qual possa ser avaliado em termos daquilo que se propõe. Um sistema universitário moderno deve ter lugar para a pesquisa científica, para a formação de professores de nível médio, para a formação de médicos de alto nível, para cursos técnicos especializados e de curta duração, para a assistência técnica às empresas, para o ensino das artes e para o questionamento crítico da sociedade pelo trabalho independente de seus professores e alunos. Cada uma destas e outras atividades deve ser capaz de se sustentar em suas próprias pernas, e disputar com as demais o seu espaço.

A terceira, finalmente, é que, de uma forma ou de outra, o sistema educacional brasileiro, e particularmente seu setor público, será objeto de avaliações sucessivas pelos governos, pela opinião pública e pela sociedade nos próximos anos, e é melhor que ele se antecipe e tome seu destino em suas próprias mãos, antes que algum aventureiro o faça. Apesar de consagrada na Constituição, a autonomia universitária encontrará seu limite inevitável no controle que o Congresso

e o Executivo têm sobre suas verbas, e na imagem que a sociedade como um todo tenha sobre o que as universidades fazem com seu dinheiro. Haverá corte de verbas, projetos mais ou menos espetaculares vindos não se sabe de onde, tentativas de transferência dramática de recursos de um setor para outro, federalizações, estadualizações, privatizações de vários tipos. Na medida em que a comunidade universitária tiver uma avaliação clara e si mesma, do que vale, do que necessita e do que pode ou não fazer, ela terá melhores condições de conduzir ou pelo menos administrar as mudanças e pressões externas que inevitavelmente crescerão, ao invés de sofrer, simplesmente, suas conseqüências.

Para isto, existe um mecanismo consagrado em todo o mundo, que é a única garantia que se pode ter de que o acervo de competência e experiência, que se tem acumulado e se quer ampliar nas instituições acadêmicas, seja preservado: trata-se dos sistemas de "*peer review*", ou revisão por pares (algo muito distinto da chamada "auto-avaliação"), hoje já consolidados em nossas principais instituições de fomento à pesquisa científica, e que devem ir gradualmente se expandindo para o sistema universitário como um todo. Não se trata, mais uma vez, de uma panacéia. Sistemas de revisão por pares estão sujeitos à captura por oligarquias ou corporações de interesse, e trabalham muitas vezes com grandes margens de erro. Não existem, no entanto, mecanismos adequados que os substituam.

Uma última proposição se refere à natureza necessariamente diversificada e "achatada" das instituições educacionais. O "achatamento" significa que é nas bases das instituições -- nos departamentos, institutos e faculdades -- que se realizam suas atividades-fim, onde se concentra sua competência, e são estas bases que devem participar de forma ativa dos processos de avaliação, como sujeito e como objeto. A diversificação significa que nem todos podem ou devem ser

medidos pelos mesmos critérios. Não se trata de propor um critério para São Paulo diferente do utilizado para o Nordeste, o que, entre outras coisas, é ofensivo para as universidades localizadas em regiões com menos recursos. O que se deve evitar é que instituições dedicadas à formação profissional sejam comparadas com outras dedicadas à pesquisa básica, ou uma terceira orientada para a formação do magistério. Dentro de sua vocação, possibilidades e área de competência, cada unidade de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior brasileiro deve ser um centro de excelência, e por este parâmetro deve ser avaliada.

### **3.5 A Relevância da Avaliação Institucional**

Vahl (1992) defende que a avaliação é um instrumento fundamental no processo de planejamento, a fim de se conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas. As informações dela resultantes representam o alicerce para construir as diretrizes, as políticas e as estratégias que orientam a evolução do ensino superior.

Zainko (1994) considera a avaliação como uma opção política, vinculada a um dado projeto educacional, sendo que na universidade ela deve ter como perspectiva prática de produzir saber e contribuir de maneira sofisticada a criação, difusão e consumo de um bem que é de todos - o conhecimento.

Bielschowiski (1995) considera, numa visão contemporânea que a avaliação pode ser entendida, como julgamento do valor de um programa numa instituição ou num indivíduo. De múltiplas maneiras, porém, tais julgamentos são mais comumente elaborados. Às vezes o são com base exclusivamente pessoal e

subjetiva que um administrador isolado, por exemplo, venha expressar, outras vezes, pelo consenso de um grupo na análise de opiniões e posições diversificadas ou, ainda, levando-se em conta uma exaustiva coleta e interpretação de dados. Um pesquisador, por sua vez, poderá formular seu juízo depois de uma análise estatística sofisticada, com dados objetivos mediante complexos modelos de pesquisa, tentando assegurar altos níveis de confiabilidade e validade.

A avaliação institucional em níveis acadêmicos não é um processo novo, pois, segundo Ristoff (1997, p.65), o seu primeiro avaliador foi Sócrates há mais de dois mil anos. “Sócrates pagou com sua própria vida por ter ousado questionar métodos, concepções, conteúdos, e por consequência, a própria autoridade dos educandos da época”.

Apesar de ser um processo com uma história na vida da humanidade, e de se ter argumentado a sua relevância, a avaliação institucional enfrentou dificuldades e resistências nas universidades, considerando o fato de que o processo avaliativo provoca mudanças organizacionais.

Sustentando esta afirmação, Búrigo (1997, p. 37) observa que “a cultura organizacional é composta por elementos entre os quais se destacam os valores, as crenças, os mitos, os ritos, os tabus, as normas, a comunicação formal e informal, que condicionam e direcionam o desempenho das pessoas e que devem ser levados em conta, em qualquer tentativa de mudança”.

Fernandes (1996, p. 38) aceita a afirmação de Búrigo, acima evidenciada, quando observa que “para a mudança organizacional se tornar efetiva é necessária uma intervenção global, interativa e simultânea, ao nível de cultura e sistema de valores da organização”.

Considerando as argumentações do autor acima referenciado, pode se deduzir que o processo avaliativo para ser instituído deve ser entendido de forma positiva, e construtiva, para poder ganhar a aceitação da instituição em estudo, levando em consideração também a sua complexidade.

De acordo com Silva (1994), as instituições mais resistentes às mudanças são as instituições de natureza social, muito particularmente as educacionais. O autor afirma que, apesar de defenderem a importância da mudança organizacional em seus discursos, o que se verifica na prática são simplesmente sinais de resistência.

A avaliação institucional nas universidades surge, em geral, partindo das críticas externas feitas aos programas educacionais, e como forma de justificar a sua presença no seio da sociedade, como fomentadores da ciência e cultura. A busca da qualidade, é na maioria das vezes o desejo de se mostrar o melhor, o que mais produz, o que melhores programas apresenta, maior desempenho, eficiência, etc. A sociedade está atenta ao desempenho de suas instituições, e é a partir daí que se criam os programas de avaliação (HUGGET, 1999).

Silva (1994) afirma que nos EUA as críticas feitas às universidades provêm do Congresso, da imprensa, de livros publicados pelas editoras, criticando as universidades pelos programas educacionais, pelas fraudes em pesquisa científica, e a má-utilização dos recursos para a pesquisa e pelo comodismo político.

Sobrinho e Balzan (1995, p. 7) argumentam que, no Brasil, na década de 1980, “a comunidade científica brasileira, incluindo os movimentos docentes, as agências governamentais ligadas à educação superior, discutiam sobre a necessidade da avaliação”. Segundo o autor, principalmente nas universidades públicas, a discussão era sobre a necessidade de cumprir o princípio da



transparência, isto é, a prestação de contas à sociedade, e ainda como um mecanismo de reforçar a presença da instituição pública no Brasil, perante as constantes ameaças de privatização.

Desta forma, a avaliação institucional ficou ligada à crise da universidade, onde principalmente as públicas são cada vez mais ameaçadas, pois não têm conseguido responder de um modo satisfatório às exigências do mercado brasileiro. Assim, o processo avaliativo aparece como uma forma da universidade pública justificar a sua presença no seio da sociedade brasileira.

Estes exemplos podem servir de base para se argumentar que, apesar das resistências, as exigências da sociedade, bem como a busca da qualidade dos programas de educacionais, constituem os fortes fatores comuns nas diferentes realidades, para a realização e implementação dos programas de avaliação nas universidades.

No entendimento de Silva (1994, p.60):

[...] o que se deve discutir é um esforço em processo no âmbito mundial, buscando vencer a crise, a partir, como não pode deixar de ser, de um diagnóstico, seguido da conhecida terapêutica das reformas educacionais, sejam elas globais, resultantes de decisão política, ou apenas saltos qualitativos.

O autor afirma que, quase na maioria dos países se avalia o sistema de ensino. Apesar das diferentes abordagens da avaliação, referentes aos princípios e metodologias, bem como aos resultados, de país para país, existe a consciência de que o controle da qualidade constitui um fator comum entre os vários atores dos sistemas de ensino em toda a comunidade.

### 3.6 Avaliações Externas e Auto-Avaliação

É importante traçar uma linha demarcatória clara entre a auto-avaliação e as muitas modalidades de avaliação externa. Dentre as modalidades de avaliação externa está a avaliação por pares. Essa pode representar um passo importante no processo de avaliação institucional. Seu traço distintivo consiste no fato dessa se constituir em um olhar de fora, livre, realizado por professores com reconhecido conhecimento e competência no meio universitário.

Essa avaliação por pares diferencia-se de outras avaliações externas por se situar no âmbito paradigmático da avaliação institucional da própria universidade, comungando de seus princípios e características, e não tem nenhuma função de controle e de regulação direta e imediata. Caberá à própria instituição ponderar sobre a validade do parecer emitido, levando-o em conta ou não. No fundo, trata-se de uma análise crítica, tendo como pano de fundo o propósito de contribuir para a melhora da qualidade do fazer universitário. Nisso reside a sua grandeza e mérito, bem como o seu risco, representado pela possibilidade de capitulação dos pares ao corporativismo próprio da academia.

O MEC seguidamente institui e envia às universidades Comissões de Especialistas para fins de verificação das condições, de credenciamento e credenciamento de cursos e das próprias instituições. A ênfase dessas Comissões tende a avaliar as condições de oferta dos serviços educacionais, tendo como referência o mínimo legal para o seu funcionamento.

No país, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possui maior tradição. Essa tenta combinar condições de oferta e produto.

O Exame Nacional de Cursos, Provão, enfatiza o resultado final do processo formativo, mediante a aplicação de uma prova. Pretende avaliar os cursos pelo desempenho dos seus estudantes concluintes. Ainda que ofuscada pelas notas obtidas pelos estudantes, e destacadas na mídia, essa avaliação também agrega a avaliação de condições de ofertas dos cursos. O alargamento das pretensões dessa modalidade de avaliação, em vez de aprofundar o processo de avaliação de produto, ampliando e melhorando as suas condições de avaliação, tenderá a empobrecê-la, desfocalizando-a. O mérito maior dessa modalidade situa-se no fato de fazer incidir seu foco sobre o produto final do processo formativo, aclarando um pouco a qualidade do profissional colocado no mercado, permitindo uma percepção menos difusa sobre a qualidade dos cursos e dos profissionais lançados a cada ano. Todavia, a prova, por não ter uma dimensão prática, está ainda longe de dar conta do que se propõe.

Uma variante muito promissora de avaliação externa é oportunizada pela análise da situação ocupacional dos egressos e sua visão do curso que realizaram. Todavia, essa é de difícil operacionalização, sobretudo em função da mobilidade dos egressos.

Em comum, as avaliações externas focadas, em última instância, no controle e regulação, apresentam uma tendência, que é a de partirem do pressuposto do mínimo que uma instituição e/ou um curso deve reunir de condições para poder funcionar e continuar prestando serviços. Nesse sentido, o olhar de fora é sempre um olhar que traz implícito esse viés, sendo agravado pelo fato dele estar marcado pela brevidade de tempo e pelo pouco aprofundamento, pela reduzida convivência e limitado conhecimento das instituições avaliadas. Nesse sentido, enquanto o olhar da avaliação institucional situa-se na perspectiva do futuro, não

raro, julgamentos de avaliadores externos fixam seu olhar no presente, no imediato, no visível, no quantificável, perdendo de foco a perspectiva histórica, estando, esse olhar, em consequência, prejudicado pela frágil contextualização, pelo acúmulo de atribuições e pela escassez de tempo que esses têm para produzir relatórios ou pareceres.

Esses olhares de fora, ainda que marcados por essas características, têm o seu lugar, valor e necessidade e, se adequadamente contextualizados e interpretados, podem resultar em expressiva contribuição. A rigor, podem e devem compor, com a auto-avaliação, um todo.

Contudo, uma instituição que se pretende portadora de futuro, não pode ter o mínimo legal como parâmetro. O foco deve ser o máximo, dadas às condições e momento histórico. E esse requer o engajamento de todos os atores-sujeitos do processo universitário e, por um processo permanente de auto-superação, buscar o máximo do potencial existente em cada um e em cada ação. Nisso reside o segredo e a força da auto-avaliação, se essa conseguir ultrapassar a fase ou condição de mais um fazer imposto por uma autoridade exterior, ainda que essa seja internalizada em cada nível hierárquico de uma instituição. Se os atores-sujeitos do processo sentirem e interpretarem a auto-avaliação como um poder de controle e não como subsídio e estímulo para a auto-superação ou ainda como um fazer de conta burocrático, a auto-avaliação não passará de mais uma avaliação externa sobre os sujeitos do fazer universitário, ainda que realizada pela própria Instituição. Por essa razão, dentre os princípios do PAIUB, no plano dos atores-sujeitos, um nos parece crucial, ainda que tenha ficado nele subsumido: a avaliação institucional não é premiativa, nem punitiva, nem neutra, todavia.

Não fazê-la premiadora ou punidora, como sustenta esse princípio, é o que a liberta da tentação do controle e da regulação, enfim, da perspectiva do poder, interno ou externo. Todavia, essa condição, necessária, porém insuficiente, precisa ser conjugada com uma outra: também não pode ser neutra. E isto para não ser inútil, insossa, insípida, vazia, uma grande encenação ou um fazer de conta burocrático-institucional. Quando se afirma que ela não pode ser neutra, está-se dizendo que ela precisa induzir necessariamente à mudança anteriormente referida. Ela precisa desequilibrar e projetar para padrões cada vez mais elevados de qualidade e de relevância o fazer de cada um dos atores-sujeitos do processo universitário e a própria Instituição. As mudanças pessoal, profissional e institucional, são um processo doloroso, porque admitir a necessidade de mudar e operar essa mudança de si mesmo, de seu espaço e das estruturas de atuação é difícil, porque é mais cômodo resistir, acomodar-se. Portanto, a conjugação dessas duas condições presentes nesse princípio do PAIUB demarca o grau de sucesso do processo de avaliação institucional. É por essa razão que seus melhores resultados são em médio e longo prazos. Constituem um importante componente de realização pessoal, mas, sobretudo, de realização profissional. Compreender isso faz a diferença. Aqui reside a razão da crítica feita anteriormente a tendência de circunscrever a avaliação institucional como função e a serviço da elite dirigente. Isso pressupõe, também, que o tempo, como espaço de amadurecimento, é uma necessidade.

### 3.7 Avaliação Institucional e Outras Avaliações Internas

Como visto anteriormente, há muitas definições de avaliação institucional na literatura. E também há muitas definições do que não é. Todavia, o que não é e o que constitui elemento integrante de uma avaliação institucional não está tanto no dado em si, mas no seu enquadramento teórico.

O PAIUB, em sua versão original, fala em princípios que comandariam a avaliação institucional. Dilvo Ristoff (1997) aponta os seguintes: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou não premiação, adesão voluntária, legitimidade, continuidade. Sobrinho (1996), tentando demarcá-la conceitual e metodologicamente apontou, nesse sentido, a institucionalidade como princípio explicativo, a globalidade como princípio heurístico, entendido como "uma reconstrução da articulação, da integração, do inter-relacionamento das partes", qualidade como objetivo, a avaliação como um processo pedagógico, ênfase no enfoque da qualidade. Retomando o assunto posteriormente, aponta-lhe as principais características e condições: a globalidade, ser integradora, ser participativa e negociada, ser operatória e estruturante, ser contextulizada, ser formativa, ser permanente, ser legítima, ser voluntária, estar adaptada a cada instituição. Há outras tentativas de demarcação e todas as que têm no PAIUB uma importante fonte de inspiração apontam nessa direção. Um dado interessante é que entre o primeiro e o segundo momento de análise, os termos do discurso mudaram: passou-se de princípios para características e condições.

Essas características, condições, e mesmo princípios, sinalizam, em seu conjunto, o quanto um projeto denominado de avaliação institucional corresponde ao que anuncia e o quanto está distante. A rigor, uma avaliação institucional *stricto*

*sensu* sempre será uma aproximação, uma pretensão, um desafio e, em última instância, uma utopia. Esse fato, todavia, não invalida o esforço de tentar realizá-la. Ao contrário, o propósito é avançar continuamente nessa direção, buscando a superação de situações e de patamares de qualidade do fazer acadêmico. A dimensão de caráter utópico da avaliação institucional reflete a própria natureza da Universidade e de seu fazer, reflete a infinita busca da qualidade, da ciência e da tecnologia, todavia, sempre provisórias.

Há, porém, uma outra dimensão dessa realidade. Numa instituição, tudo e todos os processos sinalizam. Se o todo ou os todos parecem inalcançáveis, cada elemento, cada ator-sujeito, cada processo, cada estrutura, aponta para o conjunto. Por esta razão, na discussão do que é parte componente de uma avaliação institucional e o que não o é, o ponto crucial está na sua conexão com o conjunto e, mais precisamente, em como se dá a articulação com o programa de avaliação institucional.

É possível estabelecer-se aqui uma distinção entre um conceito amplo e outro restrito de avaliação institucional. A propósito, Belloni (1998) faz algumas distinções. Uma delas é entre avaliação educacional, centrada na aprendizagem, no desempenho escolar, nos programas ou nos currículos, e avaliação institucional, cujo foco são instituições, sistemas, projetos ou políticas públicas. A respeito da literatura e da prática na área de avaliação institucional e políticas públicas, Belloni (1998) constata "certa fluidez conceitual e metodológica, grande dose de amadorismo e empirismo, além de pouca clareza sobre sua relevância ou utilidade, assim como freqüente escassez de critérios".

Bielschowski (1995) aponta quatro fases na evolução do conceito de avaliação. A primeira, associada à mensuração, confundia-a com medida. A

segunda, focada na perspectiva do alcance dos objetivos, desenvolveu o conceito de avaliação educacional. Distingue-se avaliação de medida. Todavia, tratava-se de uma avaliação descritiva. A terceira, incorpora o julgamento de valor como elemento essencial. A quarta fase tenta integrar as dimensões técnicas, descritivas e valorativas das anteriores, envolvendo "aspectos humanos, políticos, sócio-culturais e contextuais, sendo a negociação elemento crucial de integração".

Para Bielschowski (1995), a avaliação exige "uma postura crítica permanente da própria avaliação", de meta-avaliação, definida como "uma visão crítica do processo avaliativo". Segundo esse autor, nas "verdadeiras avaliações", "o juízo de valor tem lugar primordial, e questões essenciais, referentes a mérito e relevância, são objetos de atenção".

Bielschowski (1995) distingue, ainda, "pseudo-avaliações" e "quase-avaliações". Observa-se, todavia, que na prática nem sempre é fácil fazer essas distinções e é um pouco difícil ser categórico a respeito.

Neste contexto, caracterizado pelas mudanças e pela aparição de novos modelos de avaliação institucional, baseados no conhecimento e suas aplicações, assim como no tratamento da informação onde devem ser reforçados e renovados, obrigatoriamente, os vínculos entre o ensino superior, o trabalho e a sociedade, deve-se investigar como as universidades constroem e formulam os processos para responder a estas demandas, estrategicamente.



### **3.8 Experiências Internacionais de Avaliação Institucional**

#### **3.8.1 Introdução**

O ensino superior é um dos campos onde a comparação internacional faz todo sentido. Não só as universidades constituem um tipo milenar e universal de instituição, como têm sido sede privilegiada da produção científica de domínio público, publicada internacionalmente, e depara-se com pressões e realidades irreversíveis de internacionalização. O ensino superior tem sido um dos setores de maior dinamismo e experimentação, desde os anos 80, quando se iniciou a última onda de reformas sistêmicas em vários países do Planeta.

Considerando-se que, em termos de estrutura e funcionamento, as universidades são tidas como as instituições mais complexas dentre as organizações sociais por sua diversidade funcional, produção, transmissão e difusão de conhecimento para a sociedade, o que de certa forma faz com que sejam avaliadas por meio de parâmetros especiais, diferentes de outras organizações, torna-se necessário analisar um pouco de suas particularidades e o contexto em que se inserem para melhor se entender seus processos de avaliação.

De acordo com Pérez Lindo (1993), em todas as sociedades, as universidades têm uma história e são, ao mesmo tempo, parte de processos e estruturas que ultrapassam as particularidades. A evolução do sistema universitário oferece elementos de juízo valiosos para avaliar instituições. Cada sistema tem constantes que determinam a cultura organizacional.

Nas seções anteriores, já foi abordada a questão referente aos debates que se têm realizado ao longo das últimas décadas, resultando no desenvolvimento

e na implantação de programas e sistemas de avaliação institucional nas diversas universidades pelo mundo afora. Neste âmbito, destacam-se algumas iniciativas de avaliação institucional que serviram e servem de base para o desenvolvimento de programas e sistemas de avaliação, por exemplo, em países onde o processo é ainda uma novidade, ou se encontram em sua fase de discussão e inicial.

Fazendo referência a essas iniciativas, é relevante aqui mencionar as experiências de países, como: os Estados Unidos, o Reino Unido, a Argentina, e o Brasil, que servirão de exemplo para Moçambique.

Cumprindo esclarecer que a escolha dos países supramencionados deve-se ao fato de que eles têm tradição em avaliação institucional, além de terem sido os países objeto de estudo do trabalho dissertativo da doutoranda, dando-se, assim, um aprofundamento e expondo atualizações em termos do que vem sendo realizado nas Universidades destes países.

### 3.8.2 A Experiência dos Estados Unidos da América (EUA)

Considerando as idéias expostas no capítulo anterior, apresenta-se, a seguir, algumas características do sistema de educação superior nos Estados Unidos da América.

Segundo Ristoff e Trindade (1999), o sistema de educação superior norte-americano é definido por três características básicas: a orientação pública, estadualização administrativa, e a diversidade de objetivos acadêmicos. No entendimento deste autor, a orientação pública deste sistema de educação superior está explícita não só pelos números que mostram a distribuição de alunos nas diferentes universidades daquele país (14 milhões de alunos matriculados, 11 milhões estão em instituições públicas, de 2051 instituições privadas contra 1655

instituições públicas), como também pelo volume das verbas disponibilizadas pela União para os programas de pesquisa (60,4% contra 7,5% dos estados e municípios, 6,8% da indústria, e 18,1% de fundos próprios).

O ensino superior americano é dominado por instituições estaduais, situação explicada pelas razões históricas dos EUA, que é uma nação que cresceu a partir dos estados que se uniram para se defenderem de um forte inimigo comum.

Partindo destas informações, pode-se inferir que, para um país onde não existem universidades federais, com um sistema de ensino superior público, quase exclusivamente estadual, e com um apoio tão forte e expressivo por parte da União, existe uma grande preocupação com a educação por parte da nação americana, no sentido de torná-la a defesa do país.

A questão relacionada com a diversidade dos objetivos acadêmicos, no sistema americano de ensino superior, refere-se à distinção entre as universidades naquele país, sendo: instituições com cursos com duração de quatro anos e instituições de cursos de duração de dois anos, os chamados *colleges*, que são instituições pós-secundárias, que conduzem a profissionalização ou pré-universitários.

De acordo com dados colhidos da Literatura, as universidades também apresentam distinções entre si, sendo instituições que se dedicam à pesquisa, e outras que somente oferecem cursos de graduação.

Pode-se afirmar que as universidades nos EUA dependem da União e dos estados, no que concerne à sua orientação, definição das grandes metas, ou seja, os objetivos nacionais da educação superior, e a garantia de financiamento. No entanto, cabe aos dirigentes e aos administradores das instituições a responsabilidade de buscar junto aos atores sociais a maneira mais eficaz e eficiente

de alcançar os objetivos propostos, e através de programas de avaliação regulares e formais, prestar contas à sociedade. Em suma, a preocupação com o desempenho do sistema de educação superior nos EUA abrange a nação como um todo.

Na concepção de Kells (1986), os EUA são o país onde a experiência de avaliação institucional do ensino superior possui uma tradição, pois foi no final do século XIX, e início do século XX, que surgiram as primeiras propostas de avaliação. Apesar disso, este país não dispõe de um sistema que englobe todas as universidades. Por razões da própria constituição americana, o governo central não interfere na educação, sendo esta uma responsabilidade dos Estados, e porque, desde seu início, os processos de avaliação se realizaram por iniciativa das faculdades profissionais ou as próprias universidades, que se associavam entre si em cada Estado. Naquela época, começaram a emergir preocupações, por parte das universidades, com a qualidade do ensino, em algumas carreiras profissionais, principalmente, no caso da medicina.

Ainda segundo Kells (1986), inicialmente, os métodos adotados foram a avaliação por pares (*peer review*), e o sistema de credenciamento, que era realizado por programas e não por instituições. Cumpre aqui destacar que o sistema de credenciamento por programas cobria, em 1986, mais de cinquenta profissões.

O sistema de avaliação institucional e credenciado abrange todas as universidades do país inteiro, por meio de seis associações regionais, gozando de uma autonomia e independência, com uma forte interação e cooperação entre si, adotando objetivos e procedimentos semelhantes.

O objetivo geral é o de verificar dentro do contexto de sua missão, o alcance dos padrões de desempenho, estabelecido por comum acordo entre os associados da mesma região. Assim, a avaliação é realizada em dois momentos:

uma avaliação externa, precedida de uma auto-avaliação, sendo, esta última, uma prática desenvolvida, a partir dos anos cinqüenta.

A avaliação é sempre realizada por meio de várias visitas de uma comissão externa composta por pares acadêmicos e de representantes de entidades da comunidade e profissionais. A comissão externa analisa e discute com os representantes da instituição avaliada o relatório resultante da auto-avaliação previamente por esta elaborado, principalmente os pontos considerados mais fortes e mais fracos na auto-análise.

O credenciamento pelas associações realiza-se por um tempo no geral de dez anos, sujeito a uma avaliação intermediária que, na maioria das vezes, acontece após cinco anos. Vinculada ao processo avaliativo, está, ainda, a autorização para a criação e funcionamento de novos cursos e programas de ensino, que têm o propósito de oferecer graus ou diplomas.

Atualmente, o sistema americano de avaliação institucional está baseado em três grandes componentes, que entre si se complementam:

a) **Supervisão do Estado:** em todos os Estados, existe um processo de autorização para o funcionamento das universidades, que vai desde autorizar a operação de uma instituição, até aos processos de aprovação de criação, implementação de novos programas e aferição de diplomas.

b) **Credenciamento pelas associações regionais:** o credenciamento realizado pela associação regional respectiva continua sendo a questão mais importante do esquema de auto-regulação institucional dos EUA. A cada dez anos, realiza-se a avaliação das instituições, passando por uma revisão ao fim de cinco anos, incluindo uma análise da sua auto-avaliação, e uma avaliação externa.

c) **Iniciativas institucionais de avaliação e planejamento:** ao longo do tempo, as universidades americanas têm adotado, cada vez mais, procedimentos internos de avaliação dos programas de ensino, dos departamentos e dos alunos, como forma de enfrentar as críticas e observações dos avaliadores governamentais, ou das associações de credenciamento. Desse modo, esses processos avaliativos são realizados, periódica ou permanentemente, podendo envolver ou não os avaliadores externos. Assim, as universidades dispõem sempre de informações adequadas e atualizadas, e têm condições de conhecerem em tempo seus pontos fortes e fracos, e podem, ainda, desenvolver mecanismos de melhoramento, para a introdução de possíveis mudanças em seus programas.

O maior enfoque dado pelas universidades, no processo avaliativo, segundo Weusthof (1995), é a avaliação interna, sendo esta um processo de longa tradição, nas universidades americanas. No entendimento deste autor, o objetivo da avaliação interna para as universidades é, principalmente, de rever e melhorar seus programas acadêmicos.

Já conforme Schuster, Miller e associados (1989), o processo é totalmente realizado pelos membros internos das instituições: membros do corpo acadêmico definem as questões a serem colocadas nos questionários, administram o processo todo, e, mais importante, interpretam os resultados.

Complementando o acima exposto, Ewell (1993) alega que, com o tempo, estes processos de avaliação interna das universidades americanas foram ganhando uma forte credibilidade, junto às comunidades, tanto acadêmicas quanto públicas, mas, principalmente, junto às organizações financiadoras.

Durante as últimas décadas, os processos de avaliação interna serviram de subsídios para a realização dos processos de avaliação externa das

universidades, realizados pelas agências governamentais, e outras instituições financiadoras.

Pelo exposto, constata-se que o grande enfoque do processo de avaliação institucional das universidades americanas está, principalmente, nos programas de avaliação interna, pois seus resultados servem de base não só para o processo de avaliação externa, mas também no que concerne à sua responsabilidade e ao valor do financiamento do seu funcionamento.

### 3.8.3 A Experiência do Reino Unido

O sistema de educação superior no Reino Unido é recente. Embora conte ainda com instituições que remontam aos séculos XII e XIII, sua estruturação aconteceu após a Segunda Guerra Mundial.

Embora se tenham multiplicado nas últimas duas décadas, as universidades do Reino Unido apresentam, atualmente, um contraste entre as de alto prestígio e as que resultaram da transformação dos politécnicos em universidades que gozam de um prestígio menor.

A perspectiva da reforma é a busca da qualidade, enfatizando a mudança dos padrões de desempenho, tornando-os adequados às exigências da comunidade européia, das transformações demográficas e sociais, que provocaram problemas e diversidade na sociedade britânica, considerando o grande problema social observado mundialmente, que é o desemprego.

O governo britânico supõe, segundo Silva (1994), que os resultados devem, além de serem registrados na vida escolar dos alunos, constar num documento resumo sobre as realizações do aluno ao longo do tempo em que freqüentou a escola, registrando todos os seus feitos, assistindo-o e encorajando o

seu progresso, orientando-o quanto ao seu progresso e oportunidades. Esse documento será aceito e reconhecido pelos futuros empregadores e outros que o venham a usar. Assim, se constituiu um comitê dirigente nacional, o qual monitorou esse esquema.

O sistema tem conseqüências no financiamento das escolas, que adquirem mais autonomia, e mais responsabilidade. Os pais escolhem as escolas que preferem, baseados nos resultados da avaliação. Silva (1994) afirma que não existem estimativas dos resultados das transformações do sistema britânico. No entanto, destaca-se a importância atribuída à avaliação, a criação de um padrão nacional de qualidade, e a competição por meio da excelência.

Os processos de avaliação do ensino superior, realizados na Inglaterra, são basicamente orientados numa filosofia política instituída partindo da tomada de poder pelo Partido Conservador, em 1979. A política econômica, adotada pelo Partido Conservador, fundamentalmente neoliberal, pressupunha uma redução nos gastos públicos e o desenvolvimento da economia de mercado, levando, dessa forma, as universidades a procurarem seus recursos financeiros junto a fontes não-governamentais, e, ao mesmo tempo, passassem a prestar contas ao Estado, bem como à sociedade sobre a utilização desses recursos, da mesma forma em relação ao seu desempenho, respeitando, principalmente, aos seguintes princípios: economia e eficiência no uso dos recursos, e eficácia no resultado dos objetivos das universidades, conjugados com os departamentais e individuais, adquirida através de planejamentos e estratégias.

Dessa forma, diminuiu a intervenção direta do governo no financiamento da educação superior no país, resultando numa administração do ensino superior do tipo empresarial e de economia de mercado.



No entendimento dos referidos autores, a diminuição da dependência financeira gerou outras responsabilidades para as universidades, pois, embora passassem a gozar de uma maior autonomia institucional, foram reforçados os procedimentos da prestação de contas junto às novas fontes de recursos. Nesse âmbito, são elaborados os indicadores de desempenho para avaliar a qualidade do sistema de educação superior britânico.

Atualmente, o processo de avaliação institucional nas universidades do Reino Unido é conduzido pela Agência da Garantia da Qualidade na Educação Superior (AAQ), tendo a missão de promover ao público que a qualidade das condições de ensino, pesquisa e extensão, bem como os padrões dos diplomas fornecidos pelas universidades são salvaguardados e de destaque. Criada em 1997, para promover um serviço integrado de garantia de qualidade para o ensino superior do Reino Unido, a agência é um corpo independente, fundado por subscrições das universidades, e, através de contratos, com as principais entidades financiadoras.

A principal atividade da AAQ é de avaliar a qualidade e os padrões da educação superior nas universidades. O processo é composto de auditorias às atividades institucionais referentes à gestão e da qualidade e padrões, incluindo o planejamento dos programas de colaboração com parceiros do exterior, e avaliando a qualidade e os padrões de ensino e aprendizagem em relação às matérias oferecidas. O trabalho realizado culmina em relatórios disponíveis ao público, elaborados na forma de publicações e nas páginas de Internet da própria agência.

Para cumprir a responsabilidade de elaborar um sistema que integre avaliações previamente conduzidas separadamente em um nível institucional e de programas, a agência tem seguido consultorias extensivas, desenvolveu um novo método de avaliação da qualidade, recomendado pelas principais entidades

financiadoras. O novo método foi adotado na Escócia e no País de Gales, nos anos letivos de 2000 – 2001, e, na Inglaterra e Norte da Irlanda, em 2002.

Uma outra atividade realizada pela agência envolve assessorias ao governo nas atribuições de prêmios aos cursos de graduação, e aos títulos universitários; licenciar as agências que validam o acesso aos cursos do ensino superior em todo o Reino Unido, e na avaliação dos mecanismos da garantia de sua qualidade.

Concluindo, pode-se afirmar que, embora também sejam realizadas visitas por especialistas externos às instituições, incluindo todos os setores em processo de avaliação, constata-se que o grande enfoque do processo no Reino Unido está no desempenho organizacional, nos resultados da avaliação interna, e na definição de padrões de ensino e aprendizagem.

#### 3.8.4 A Experiência da Argentina

Por razões históricas, o sistema de educação superior da Argentina deve ser visto em conjunto com o surgimento do ensino superior na América Latina. Este último surgiu com a chegada dos conquistadores espanhóis na região sul do continente americano.

Conforme Pérez Lindo (1993), a universidade sul-americana surgiu de um ato da autoridade, isto é, por imposição dos governos coloniais, neste caso, a Espanha. Para o autor, o ensino superior latino-americano sempre esteve ligado, desde o início, ao poder governamental e às ordens religiosas. Com exceção do México, até ao momento da independência dos países da América Latina, as universidades foram dedicadas, fundamentalmente, à formação de sacerdotes, advogados e administradores.

Segundo dados fornecidos pela Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento (CONEAU), existem, atualmente, na Argentina, um total de 1831 instituições de ensino superior, das quais, 36 universidades distribuídas pelo país inteiro. Aproximadamente, 834.696 alunos freqüentam o ensino superior, sendo que 43.921 estão matriculados em universidades, num total de 391.778 professores.

A política da avaliação institucional do ensino superior da Argentina está relacionada com a crise econômica e social vivenciada nos noventa países latino-americanos.

Desde 1983, ano em que foi instalado o primeiro governo democrático de Raúl Alfonsín, que os debates passaram da crise do modelo institucional para a avaliação institucional, com o objetivo de aperfeiçoamento, bem como a discussão sobre as políticas de financiamento próprio. (MOLLIS, 1994).

Em 1995, foi instituída a Nova Lei da Educação Superior na Argentina, que prevê a responsabilidade do Governo Nacional de controlar a qualidade do Ensino Superior, tanto público quanto privado. A Lei determina a criação da CONEAU, de caráter autônomo e independente do Governo, gozando de personalidade autárquica e recursos próprios, embora, no contexto administrativo, esteja sob a jurisdição do Ministério da Cultura e Educação.

A CONEAU é composta por doze membros, dos quais três representam o Conselho Interuniversitário Nacional, um representa o Conselho de Reitores de Universidades Privadas, uma Academia Nacional de Educação, três em nome das Comissões de Educação da Câmara de Deputados, três o Senado, e, finalmente, somente um representa o Ministério da Educação. Tem as seguintes responsabilidades:

- realizar a avaliação institucional de todas as universidades nacionais, provinciais e privadas da Argentina;
- a atribuição de crédito dos programas de graduação e de pós-graduação, e carreiras científicas;
- a emissão de recomendações sobre os projetos institucionais de novas instituições estatais, e privadas;
- reconhecimento das instituições privadas.

Cabe à CONEAU avaliar as universidades, principalmente, nos assuntos referentes aos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, a criação de novas instituições e credenciamento de entidades avaliadoras. Esta Comissão tem, ainda, o poder de definir os padrões e parâmetros mínimos, destinados aos processos de avaliação credenciamento.

O processo avaliativo realiza-se em dois momentos, sendo um o processo de auto-avaliação, seguido da avaliação externa. Estes dois processos são realizados, tendo em consideração os objetivos de cada instituição, definidos por ela própria. De acordo com os procedimentos estabelecidos pela CONEAU, a avaliação externa deve ser realizada compulsivamente a cada seis anos, envolvendo comissões de pares nacionais e estrangeiros.

A Lei nacional determina, ainda, a criação de associações ou agências interuniversitárias, credenciadas pelo Ministério da Educação, visando à administração dos processos avaliativos. A designação de comissões ou órgãos internos de avaliação, objetivando a análise do desempenho docente no ensino, pesquisa e extensão, bem como os aspectos referentes à administração e ao desenvolvimento institucional, é da responsabilidade das próprias instituições.

Após a realização do processo avaliativo, a CONEAU deve elaborar um relatório anual de suas atividades, contemplando as suas decisões e recomendações, que, posteriormente, serão divulgadas aos parlamentares e à sociedade.

Pelo exposto, pode-se inferir que o processo avaliativo na Argentina tem dois momentos: a auto-avaliação e a avaliação externa.

Uma particularidade do processo na Argentina é a intervenção de associações ou agências interuniversitárias, credenciadas pelo Ministério da Educação, que têm a função de administrar os processos avaliativos.

A avaliação da qualidade das instituições universitárias diferencia-se da avaliação de estudantes, ou de docentes, pois constitui uma prática nova na Argentina, embora já tenha décadas em alguns países. O processo de avaliação institucional é uma consequência do aumento e da consolidação da autonomia universitária, da expansão dos ingressos, e da multiplicação e diversificação de estabelecimentos. Desta forma, é possível responder às exigências crescentes da sociedade e à necessidade de orientar os potenciais estudantes, bem como aos atuais setores comunitários.

### 3.8.5 A Experiência do Brasil

As primeiras discussões sobre a avaliação institucional no Brasil, segundo Sobrinho e Balzan (1995), tiveram seu início na década de 1980, pela comunidade científica brasileira, pelos movimentos docentes, pelas agências governamentais ligadas à educação superior, apresentando-se motivos e razões diferentes, não sem resistências, porém. Principalmente as universidades públicas brasileiras discutiam que a avaliação se tornava necessária, para se poder cumprir com o princípio da

transparência, isto é, a prestação de contas à sociedade e ainda como forma de reforçar a presença da instituição pública no Brasil, diante das ameaças constantes de privatização.

Desta forma, a avaliação institucional brasileira ficou ligada à crise da universidade, onde, principalmente, as públicas são cada vez mais ameaçadas, porque não têm conseguido responder, de forma satisfatória, às exigências do mercado e da sociedade brasileiros. Assim, o processo avaliativo aparece como uma forma de as universidades públicas justificarem sua presença no seio da sociedade brasileira. O período foi difícil, as questões levantadas eram complexas de serem respondidas, igualmente o que aconteceu em outros países, tendo muito debates e discussões. O processo avaliativo começou a ganhar consistência a partir do início da década de 1990. Nesse período, a discussão sobre a avaliação passou a ter outra ótica: não só como instrumento de justificar a presença das universidades públicas e de prestação de contas à sociedade, como também ligada à qualidade e autonomia. (SOBRINHO e BALZAN, 1995).

No período de 1993-1994, as iniciativas das universidades brasileiras passaram a ter o apoio político, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, pelo menos, 71 universidades submeteram seus projetos de avaliação à Secretaria de Estado do Ensino Superior (SESU), do MEC, para participarem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAIUB.

O PAIUB, como visto, foi resultado de um acordo entre universidades e o MEC. Segundo Dias (2002), este tipo de avaliação valorizava a participação, a negociação, as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos. O PAIUB sugeria que a avaliação deveria ter três fases: a) a auto-avaliação, que deveria ser feita pelos integrantes de cada

instituição; b) a avaliação externa, que deveria ser feita por representantes da sociedade e por pares acadêmicos; e c) a re-avaliação, que deveria ser feita pelas instituições de forma a rever os seus passos percorridos.

Este foi um marco no processo de avaliação institucional, pois, de acordo com Sobrinho e Balzan (1995 *apud* RISTOFF e TRINDADE, 1999, p.39):

As universidades públicas brasileiras só conseguirão sobreviver se tiverem a consciência de que a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, precisa ser garantida em três frentes de luta, e que tal luta nas três frentes tem de se dar concomitantemente [...], a frente política, a frente acadêmica e a frente administrativa.

Conforme Ristoff e Trindade (1999, p.39), “qualquer concepção que encare apenas uma ou duas destas frentes como suficientes, está fadada ao fracasso”. Partindo desta observação, o projeto da avaliação institucional, que, no início, foi proposta da ANDIFES e depois pela Comissão Nacional de Avaliação (CNA), é composto por representantes de toda a comunidade universitária nacional.

O PAIUB foi constituído pelos seguintes princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade, que norteavam cada um dos projetos de avaliação institucional das universidades brasileiras.

De acordo com a Comissão Nacional de Avaliação – CNA (1994), foi elaborada e implementada uma metodologia de avaliação para as universidades, que ocorreu por etapas, conforme as realidades locais, com desenvolvimento simultâneo interdependente complementar, de forma harmoniosa, considerando as características do projeto de avaliação de cada instituição de ensino superior.

A metodologia utilizada foi enfatizada no ensino de graduação, sem excluir aspectos relativos ao conjunto da instituição. Os cursos de graduação foram enfocados na metodologia utilizada no processo, principalmente porque existia uma

forte abrangência dentro das instituições, com grandes efeitos multiplicadores e desdobramentos na sociedade: a necessidade de se construir uma cultura institucional participativa da avaliação, como instrumento permanente de aperfeiçoamento das universidades.

Os problemas que pudessem ser identificados, nesta área, poderiam ter impacto imediato nas instituições e como consequência a nível externo, por meio da formação dos profissionais, cujas funções passariam a ser desempenhadas da melhor forma. Além disso, outras atividades, como a pós-graduação e a pesquisa, já tinham experiência de procedimentos avaliativos, por meio da CAPES.

Outro aspecto importante, ligado à metodologia de avaliação, foi a auto-avaliação (avaliação interna), e a avaliação externa, para as quais foram criadas comissões de avaliação interna e externa, onde a externa contava com a participação dos agentes externos, membros da sociedade.

Todavia, o PAIUB sofreu diversas críticas e deixou de ser considerado programa de avaliação. Oficialmente, foi desativado em 2002, pelo Decreto n. 3.860, mas não recebia apoio do governo desde 1994.

Por outro lado, foi criada a legislação federal sobre a avaliação, a Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterando dispositivos da Lei n. 4.024, de dezembro de 1961, que define o papel de formulador e avaliador da política nacional de educação, cabendo ao MEC, também o papel de “zelar pela qualidade de ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Art. 1º). No art. 3º, da mesma Lei, prevê-se a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, “fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”.



Segundo Trigueiro (1998), neste último artigo é que se estabelecem os Exames de Cursos, o chamado “Provão”. Este exame passou a ser condição para obtenção do diploma de conclusão, pelo graduado, e a sistemática é considerada no último parágrafo do artigo citado, como parte da avaliação dos cursos de graduação.

O “Provão” foi implantado a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo, como principal objetivo, avaliar os cursos de graduação, sendo que as informações necessárias para isso eram obtidas por uma prova que era aplicada aos alunos formandos. Essa prova era constituída de um teste de conhecimento, com questões discursivas ou questões discursivas e objetivas e um questionário com perguntas socioculturais, expectativas, impressões sobre o curso e sobre a própria prova.

Com todas as implicações que esta decisão do governo possa ter, não deixa de ser um indicador da preocupação das autoridades de educação superior do Brasil, pois visa estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino superior no país.

A Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES) e a Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), entidades representativas das universidades particulares, acreditam na avaliação, enquanto processo, cujos resultados devem orientar ações de estímulo e fomento à melhoria da qualidade de ensino nas instituições, ao fortalecimento do projeto pedagógico e ao aperfeiçoamento do corpo docente e infra-estrutura.

A ABMES e a ANACEU, em ação conjunta com a Fundação Nacional de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP), têm apoiado o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre avaliação, realizando inúmeros seminários, cursos, reuniões de trabalho, bem como ações concretas de

assessoramento às universidades nesta área, com a participação de especialistas em avaliação oriundos de suas instituições associadas e de outros órgãos da comunidade acadêmica. Neste sentido, a ABMES, a ANACEU e a FUNADESP têm contribuído, de forma expressiva, para a definição de indicadores de qualidade, visando ao aperfeiçoamento do corpo docente e técnico das universidades particulares bem como sua preparação para o reconhecimento de seus cursos e para credenciamento institucional.

Como exemplo significativo de tais ações, pode-se citar o encaminhamento, em agosto de 2002, de um conjunto de proposições, resultantes do “Ciclo de Debates sobre Políticas Públicas de Educação Superior”, à equipe da área de educação do então candidato à presidência, Luiz Inácio Lula da Silva, contendo pontos considerados fundamentais para a definição das políticas públicas de ensino superior. Dentre eles, destacam-se a necessidade de rever a metodologia do Exame Nacional de Cursos (Provão), de revitalizar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), visando ao fortalecimento do processo de avaliação das universidades, tendo como referência o Projeto Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional, e transformando a avaliação em um processo transparente, público e participativo.

#### 3.8.5.1 Princípios

Os princípios norteadores da “Proposta de Avaliação”, ora apresentada pela ABMES e ANACEU, e a seguir relacionados, são considerados determinantes para estabelecer uma aliança com o governo, visando a enfrentar o problema da manutenção e aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior. Em que pesem as diferenças de opinião que vêm marcando as ações do governo e as dessas

Associações no que se refere aos procedimentos utilizados na avaliação e aos resultados desejados dos processos, não há como desconsiderar a pertinência desta Proposta, considerando que o setor particular de ensino é responsável por cerca de 2,4 milhões de alunos, matriculados em quase 1.500 instituições, dos atuais 3,0 milhões de todo o sistema.

- As políticas para avaliação do Ensino Superior deverão ser multidimensionais e abrangentes, visando a avaliar não só o cumprimento de **objetivos e metas preestabelecidas**, mas, também, o cumprimento de suas **finalidades de formação humana**, sob o ponto de vista social, ético e político.
- A avaliação institucional deverá ser feita em função da **missão de cada universidade no contexto local, regional e nacional**, respeitando sua identidade institucional em seu permanente dinamismo. Toda universidade tem sua própria história contemplada no Projeto Institucional e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assim como uma proposta para implementá-los, o que a torna única nas suas definições e conceitos, concepção e objetivos. Os resultados de avaliação de uma universidade com base apenas nos dados quantitativos conduzem ao indesejável *ranqueamento* e não retratam como a universidade está conseguindo levar adiante seu projeto educativo global, responsável pela formação humana, técnica e profissional do indivíduo, inclusive de seus valores, cosmovisão, ideologias e atitudes.

As diferentes missões das Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos, bem como sua localização e estrutura requerem formas de avaliação específicas em suas abordagens qualitativa e quantitativa. A distinção entre esses grupos deverá ser feita com base na **ênfase que dão às funções de ensino, pesquisa e extensão**. A avaliação deve, portanto, contar com

instrumentos avaliativos que consigam captar as diversidades existentes entre as instituições, permitindo a obtenção da melhor informação possível dentro dos limites de cada situação.

- A avaliação deverá ser sempre participativa, coletiva, crítica, livre de ameaças e transformadora da instituição e dos sujeitos envolvidos. Entendida como processo permanente, deverá ser utilizada como **um instrumento para identificar problemas, para corrigir erros, e para introduzir as mudanças que significam uma melhoria imediata da qualidade da educação na instituição.**
- A avaliação deverá ser **vinculada à qualidade** e exigir que alunos, ex-alunos, professores, funcionários, técnico-administrativos, empregadores, informem à instituição sobre **a relevância do seu ensino e sobre as suas ações direcionadas à pesquisa/investigação científica e extensão.**
- A avaliação global da qualidade e efetividade institucional é importante para que as universidades **prestem contas** (*accountability*) de maneira correta a uma variedade de demandas da sociedade, podendo, inclusive, servir como instrumento de ações gerenciais e, também, subsidiar a tomada de decisão governamental sobre quais instituições (no caso das públicas) podem receber mais subsídios.
- A avaliação de uma instituição de ensino deverá ser realizada por **Comissões paritárias**, com representantes das instituições públicas e particulares, que conduzam o processo de forma transparente, impregnado de credibilidade e capaz de captar as distintas realidades dessas instituições.
- A forma a ser assumida pela avaliação da qualidade poderá variar mas as razões para seu estabelecimento serão sempre universais. As mudanças ocorridas no ambiente externo, provocadas pela expansão, pela diversidade e pelos problemas referentes à necessidade de ampliação do financiamento estudantil e fomento

institucional, provocam mudanças significativas na universidade e não podem ser ignoradas. No momento em que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, o atual governo não pode deixar de considerar a significativa participação do sistema particular de ensino que está desenvolvendo um grande esforço para atender, inclusive, as duas metas do Ministério da Educação quais sejam **expansão com qualidade e inserção social**.

- Os critérios e os procedimentos de avaliação deverão ter estrita **obediência aos princípios** definidos no art. 37 da Constituição Federal e art. 2.º da Lei n. 9784/99, que regula o processo administrativo no âmbito da administração pública federal, como: legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, moralidade, proporcionalidade, ampla defesa, contraditório, segurança pública, interesse público e eficiência.
- As futuras orientações e diretrizes do MEC deverão **observar as normas do auto-financiamento** definidas no art. 7º - inciso III da LDB, considerando os aspectos financeiros, econômicos, da infra-estrutura da universidade e não as condições fiscais e parafiscais, por questões de competência. Deverão observar, também, o respeito ao **princípio da livre iniciativa**, definido no art. 209 da Constituição Federal bem como a coexistência de instituições públicas e particulares de ensino, conforme art. 206, Inciso III.

#### 3.8.5.2 Premissas

Ao longo dos últimos anos, o processo avaliativo desencadeado pelo Ministério da Educação contribuiu para a busca da melhoria da qualidade pelas

universidades. Mesmo considerando ser este aspecto inquestionável, há outros que merecem sério questionamento, tais como:

- o governo utilizou um sistema de avaliação baseado, prioritariamente, em indicadores objetivos e comparáveis, como base para a formulação de políticas educacionais;
- o governo tratou, de forma isonômica, realidades distintas como as existentes no atual sistema do ensino superior brasileiro. Todas as instituições, independentemente de sua constituição, localização, missão, têm sido regidas pelas mesmas exigências, muitas vezes absurdas, por parte das comissões de especialistas.

Tais comissões são constituídas em sua quase totalidade por docentes do setor público (de acordo com a pesquisa de Nunes<sup>12</sup>, 88% dos seus componentes no último biênio são docentes públicos) e têm fortes conexões com as corporações de ofício. Além disso, têm, desde 1997 quando suas atribuições foram aperfeiçoadas, o poder acadêmico de decidir sobre critérios de qualidade e indicadores de oferta e demandas para os cursos superiores. Muitas vezes, os critérios utilizados por tais comissões são arcaicos, têm como referência experiências pessoais e desconSIDERAM as inovações provocadas pelas mudanças dos paradigmas das diversas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Nunes (2002), ao solicitar a professores do setor público a definição de padrão para avaliações, a SESu/MEC estabeleceu critérios que sequer se aplicam às próprias universidades públicas. Dessa forma, pelo poder regulatório, o MEC transformou a avaliação em *rankings* comparativos, deixando de

---

<sup>12</sup> NUNES, Edson et al. **Teias de relações ambíguas**: regulação e ensino superior. INEP/MEC, 2002.

utilizar os dados como meio para promover mudanças e melhorias, passando a tratá-los como um fim em si mesmo.

Além desse fato, o comportamento muitas vezes inadequado das comissões de especialistas comprometeu o processo de autorização/reconhecimento de cursos das universidades particulares. É possível que qualquer universidade, talvez sem exceção, em maior ou menor escala, tenha uma experiência para relatar sobre o tratamento hostil ou sarcástico dos “fiscais” que, em nome da avaliação, apenas contribuíram para reforçar o descrédito no processo e o temor frente ao poder de controle estabelecido pelo Estado.

Nenhum valor tem a avaliação mecanicista, centrada nos resultados e que trata estatisticamente importantes questões no funcionamento de uma universidade, sem indicar nenhuma reflexão que as vinculem aos significados mais amplos dos processos educacionais. Assim, também, não tem valor o momento da visita de comissões, que utilizam critérios absurdos de qualidade, assumindo o papel de auditores e fiscais, não promovem o diálogo e em nada contribuem para agregar informações que proporcionem uma compreensão da globalidade institucional.

Portanto, o que se pretende com esta proposta é resgatar o sentido *lato* da avaliação, com elementos suficientes para dar conta do complexo **processo avaliativo de projetos pedagógicos, de docentes, de atividades de investigação científica, de extensão, de gestão**, enfim, de todas as dimensões que compõem a instituição de ensino.

A ABMES e a ANACEU acreditam ser imprescindível que as políticas e práticas de avaliação propostas pelo MEC sejam resultantes do exame dos objetivos das várias abordagens avaliativas, a fim de que sejam exeqüíveis e eficientes,

conseguindo, inclusive, despertar a adesão voluntária como prova de que uma cultura avaliativa pode fazer parte do cotidiano da universidade.

### **3.9 Quadro Comparativo das Experiências Internacionais de Avaliação Institucional – Pontos em Comum**

Pode-se inferir que a Avaliação Institucional, realizada em universidades, nos diferentes países presentes neste estudo, revela que os modelos e sistemas adotados respeitam, principalmente, a orientação política dos países, bem como os objetivos dos programas educacionais. A melhoria da qualidade do ensino superior, bem como a transformação das universidades em centros de excelência, está presente nos casos apresentados, assim, também, como a grande preocupação em mostrar à sociedade a eficiência da utilização dos recursos disponíveis.

Tratando-se de um processo que acompanha o desenvolvimento dos programas do ensino superior oferecidos, e, conseqüentemente, das mudanças contínuas da realidade, os diferentes sistemas de avaliação institucional serão sempre transformados, como é o caso do Reino Unido. Mesmo diferentes e respeitando realidades diversas, todas as experiências, apresentadas nesta seção, buscam a qualidade do ensino superior oferecido. Procurou-se, desse modo, neste momento, trazer algumas experiências da avaliação institucional nos países selecionados para o estudo, permitindo, assim, um melhor entendimento do capítulo que apresentará a realidade de Moçambique.

Das experiências aqui expostas, constatou-se que, embora pertençam a países com realidades políticas e socioeconômicas diferentes, há pontos comuns no que se refere aos objetivos da Avaliação Institucional. Dentre eles, cita-se: a busca da qualidade do Ensino Superior oferecido, de acordo com as exigências das



sociedades em que estão inseridos, têm em conta as mudanças verificadas por consequência do desenvolvimento tecnológico, e o papel da Educação Superior na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

A seguir, apresenta-se o Quadro 3, que traz um comparativo entre as experiências dos países em estudo, destacando-se, posteriormente, no Quadro 4, os pontos em comum da Avaliação Institucional.

**Quadro 3. Quadro Comparativo da Avaliação Institucional dos Países.**

<b>P O N T O S  R E L E V A N T E S  P O R  P A Í S</b>	<b>ESTADOS UNIDOS</b>	<b>REINO UNIDO</b>	<b>ARGENTINA</b>	<b>BRASIL</b>
	Domínio de instituições estaduais.	Sistema de AI recente.	Avaliação Institucional ligada à crise universitária.	Avaliação Institucional ligada à crise da universidade (forma de aparecer à sociedade).
	Diversidade dos objetivos acadêmicos.	Busca da qualidade do ensino.	Controle da qualidade do Ensino Superior por lei federal.	Década de 1990: busca a qualidade e a autonomia.
	Busca da qualidade do ensino.	Enfatiza mudanças dos padrões de desempenho.	Criação do CONEAU.	1993-1994: ganha apoio político por meio do MEC.
	O desempenho do sistema educacional superior abrange a Nação como um todo.	Atendem exigências da comunidade européia, das transformações demográficas e sociais.	Processo avaliativo: auto-avaliação e avaliação externa.	As universidades participam do PAIUB.
	Possui tradição.	As universidades são orientadas numa filosofia política instituída.	Intervenção de associações ou agências interuniversitárias, tendo como função administrar os processos avaliativos.	PAIUB sugere: - auto-avaliação; - avaliação externa; - re-avaliação.
	O objetivo geral é o de verificar o alcance dos padrões de desempenho.	As universidades buscam recursos financeiros junto a fontes não-governamentais.	Busca pela qualidade das instituições universitárias.	Princípios do PAIB: - globalidade; - comparabilidade; - respeito à identidade institucional; - não punição ou premiação; - adesão voluntária; - legitimidade; - continuidade.
	São feitas avaliação externa e auto-avaliação.	Prestam contas ao Estado e à sociedade.	Visa a atingir a sociedade.	Metodologia de Avaliação: - de acordo com a realidade local; - desenvolvimento simultâneo interdependente complementar; - auto-avaliação; - avaliação externa (participação dos agentes externos, membros da sociedade).
	Visitas de comissão externa (pares acadêmicos, representantes de entidades da comunidade e profissionais).	Administração do ensino superior do tipo empresarial e de economia de mercado.		PAIUB foi desativado em 2002.
	Supervisão do Estado.	Atualmente, o processo de Avaliação Institucional nas universidades é conduzido pela Agência da Garantia da Qualidade na Educação Superior – AAQ.		Coube ao MEC zelar pela qualidade do ensino.
	Credenciamento pelas associações regionais.	AAQ avalia a qualidade e os padrões da educação nas universidades.		Implementação do "Provão", condição para a obtenção do diploma de conclusão.
	Iniciativas institucionais de avaliação e planejamento.	Sistema de prêmios de graduação e aos títulos universitários.		Provão objetiva avaliar os cursos de graduação (fomenta iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do Ensino Superior).
	universidades dispõem de informações adequadas e atualizadas. Conhecem pontos fortes e fracos.	Visitas por especialistas externos.		ABMES e ANACEU (entidades das universidades particulares) fomentam a melhoria da qualidade do ensino, o fortalecimento do projeto pedagógico e o aperfeiçoamento do corpo docente e infra-estrutura.
	Grande enfoque avaliação interna com forte credibilidade junto às comunidades.	Grande enfoque no desempenho organizacional.		ABMES e ANACEU contribuem para a definição de indicadores de qualidade do ensino.

Fonte: Dados primários (2005).

**Quadro 4. Pontos em Comum da Avaliação Institucional dos Países.**

<b>PONTOS EM COMUM</b>			
<b>ESTADOS UNIDOS</b>	<b>REINO UNIDO</b>	<b>ARGENTINA</b>	<b>BRASIL</b>
Diversidade de Objetivos	Diversidade de objetivos	Diversidade de objetivos	Diversidade de objetivos
Auto-avaliação e avaliação externa.	Auto-avaliação e avaliação externa.	Auto-avaliação e avaliação externa.	Auto-avaliação e avaliação externa e re-avaliação.
Busca pela qualidade do ensino superior	Busca pela qualidade do ensino superior	Busca pela qualidade do ensino superior	Busca pela qualidade do ensino superior
Controle do Estado	Controle do Estado	Controle do Estado	Controle do Estado
Mudanças verificadas por consequência do desenvolvimento tecnológico	Mudanças verificadas por consequência do desenvolvimento tecnológico	Mudanças verificadas por consequência do desenvolvimento tecnológico	Mudanças verificadas por consequência do desenvolvimento tecnológico
Visam atingir a sociedade	Visa atingir a sociedade	Visa atingir a sociedade	Visa atingir a sociedade

Fonte: Dados primários (2005).

A universidade, em qualquer país, propicia uma contribuição importantíssima para o desenvolvimento não só no campo da ciência e da tecnologia, mas na constituição e compreensão da cultura, da própria história, para a formação do povo, da identidade nacional. Enfim, a universidade foi e é importante para a construção da nação.

A razão de ser da universidade, nos tempos atuais, é ser uma fonte de soluções, de indicação de rumos e de formação de mão-de-obra altamente qualificada, tendo em vista os objetivos de desenvolvimento do país. Na história do mundo, não há um país desenvolvido que não tenha investido pesadamente, ao longo de décadas, às vezes de séculos, nas suas universidades, principalmente na universidade pública, um instrumento que o Estado coloca à disposição da sociedade. A universidade pública está num esforço, há décadas, para intensificar sua interação comunitária, na busca de mecanismos para se colocar à disposição da sociedade, tanto civil quanto governamental, das empresas privadas, dos militares, para que se possa acompanhar as suas necessidades e oferecer alternativas.

Muitas universidades públicas foram criadas de cima para baixo, no sentido de que foram iniciativas do governo, e a tendência histórica era de que ficassem um tanto fechadas dentro de si, cuidando da atividade acadêmica, da

qualidade, do ensino e da pesquisa. Mas a interação com a sociedade começou a se intensificar na redemocratização de cada país. Então, foram criados, de lá para cá, mecanismos efetivos de interação, em que as universidades extrapolam seus muros, a sala de aula e o laboratório para ir ao encontro do cidadão, seja ele empresário, em um bairro pobre ou qualquer outro cidadão, de qualquer região, em situação de desvantagem.

Parceria é a maneira pela qual a universidade pode expandir suas atividades sem o financiamento do Estado, por sinal bastante escasso atualmente. Então, são bem vindas as parcerias na área empresarial, seja referente à microempresa ou empresa de maior porte, seja com a comunidade civil organizada ou com entidades governamentais. Em todas essas áreas, a universidade pública tem algo a oferecer na forma de treinamento, de ensino, de cooperação para desenvolvimento de tecnologia, de produção de conhecimento específico, na pesquisa de relevância social, entre outras.

A atividade educacional precisa sempre ser lembrada como aquela por meio da qual a universidade muda um país.

A pequena empresa tem um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer país. Todavia, é preciso ajudá-la a fazer isso cada vez mais. Há contribuições importantes que a universidade pode dar, como tem ocorrido, por exemplo, em alguns locais onde empresas nascem dentro dos *campi*. É claro que, para que essas empresas tenham sucesso, é necessário que a universidade faça um esforço para valorizar mais a atividade empreendedora. A verdade é que, durante muito tempo, as universidades tiveram pouca atenção a esse ponto. Há um caminho a ser percorrido. É fundamental destacar para os estudantes que ser um pequeno empresário pode ser uma excelente opção de vida para eles. É importante

que haja políticas de Estado, no nível estadual ou federal, que apóiem esse tipo de iniciativa. Porém, sempre é necessário discutir o modelo econômico e valorizar as políticas de inclusão, que são absolutamente necessárias nos dias atuais.

O maior desafio dos países, hoje, é a inserção social e econômica da massa de excluídos. O grande desafio é aproximar qualquer país desenvolvido dos excluídos e a universidade aí passa a ter um papel fundamental, se for colocada em jogo a questão das pequenas empresas. Não se gera mais empregos pela grande empresa. Portanto, para a principal questão de qualquer país, desenvolver significa não apenas o crescimento econômico. Significa, na verdade, crescer de forma equilibrada, do ponto de vista econômico, social, político, cultural e ambiental. Dentro dessa estratégia de desenvolvimento sustentável, advoga-se que as pequenas empresas têm um papel fundamental, tendo em vista a grande oportunidade de se trabalhar o atraso acumulado. Em grande parte, um dos fatores dessa improdutividade é a falta de conhecimento de gestão empresarial, é falta de uma estratégia associativista, é falta de uma postura empreendedora, é falta de uma formação profissional adequada, é a falta de conhecimento tecnológico. Portanto, é a questão da desigualdade do acesso.

Um governo tem de olhar com muito carinho a criação de mecanismos que permitam uma maior interação entre as universidades e as empresas. Deve-se levar em conta, inclusive, que muitas empresas com capital majoritário estrangeiro vêm trazendo pessoas de fora para ocupar postos que poderiam ser desempenhados por bons profissionais formados nas universidades locais. Uma sugestão ao novo governo seria de que essas empresas estrangeiras fossem obrigadas a ter centros de pesquisa para ajudar a concretizar a maior aproximação entre as universidades e as empresas.

Deve-se colocar um olhar também sobre outros mecanismos de geração de renda que a universidade pode lançar mão, com a ajuda do Estado, na direção de uma economia solidária, dentro desse quadro de desemprego elevado. Não são soluções definitivas, mas são soluções alternativas muito importantes, como, por exemplo, as empresas sem patrão, cooperativas genuínas que as universidades estão incubando em vários países. São empresas populares, reunindo pessoal de limpeza, de jardinagem, entre outras.

Com relação ao Estado, o que está em processo é o surgimento de uma nova realidade que se costuma designar como a sociedade global. Novos centros de poder estabelecem novas relações, subsidiadas por novas formas de geração e disseminação de conhecimentos. Com o surgimento das tendências globalizantes da sociedade e o debilitamento do nacional, altera-se a forma de presença e o papel do Estado. O Estado considerado o provedor do bem-estar social passa a assumir um novo espaço de legitimidade que já não se fundamenta na sua capacidade de gerar condições de bem-estar, mas de veicular o modelo, viabilizando a incorporação do país no circuito de intercâmbio mundial e garantindo a governabilidade do sistema.

O Estado, enquanto provedor do bem-estar social, estava integrado na mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais. A frustração desse modelo ensejou a virada paradigmática que coloca o Estado a serviço de um novo modelo econômico global. O Estado, guiado pela nova racionalidade global, transfere para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas.

Vista como instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode

ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. Postos os termos desta maneira, poder-se-ia supor que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado seria, antes, um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.

Se essas observações tiverem alguma verdade, elas poderão ajudar a enfrentar com mais clareza a mudança sofrida pela universidade nos últimos anos.

Defende-se um projeto de autonomia, em consonância com as Constituições Federal de cada país, que garanta a existência da universidade pública, gratuita e de qualidade, mas que permita também o seu crescimento. Nesse sentido, é fundamental a definição de um percentual mensal da arrecadação do Estado, e a liberdade para que os administradores possam manusear valores entre rubricas e aplicar convenientemente os recursos conforme as deliberações dos Colegiados Superiores de cada universidade e da legislação vigente. No entanto, qualquer projeto de autonomia financeira precisa garantir recursos suficientes para o pagamento integral dos salários dos professores e funcionários, além garantir a

melhoria, ampliação e construção dos *campi* universitários e a manutenção das atividades com ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, é de suma importância construir um projeto coletivo que tenha como pressuposto a opção por uma gestão pública de qualidade, competente e eficiente, onde a cultura e a racionalidade públicas sejam ressaltadas como princípios fundamentais da atuação universitária. Romper com a centralidade do poder decisório, ampliando o sentimento de pertinência, adesão e interação interna e com o enclausuramento burocrático, procurando proporcionar maior abertura administrativa e uma interação mais intensa com a comunidade universitária e externa são medidas que se tornam necessárias.

A universidade pública, sendo patrimônio da sociedade, deve oferecer respostas concretas à sociedade. Neste contexto, a universidade tem um papel triplo. Em primeiro lugar, ela deve ser crítica na pesquisa. A pesquisa ajuda a preservar o conhecimento e ao mesmo tempo avançar na fronteira, nos limites das novas áreas. Numa segunda dimensão, a pesquisa alimenta a formação empreendedora do seu jovem. Assim, a universidade produz agentes de mudança, pessoas que não só expandem fronteiras, mas, ao mesmo tempo, têm capacidade de definir problemas, apresentar alternativas, implementar soluções e aprender com as avaliações. A terceira dimensão da universidade é a sua extensão generosa.

Em princípio, a atividade de extensão deve ser fruto da sintonia da universidade com questões de relevância social e cultural. Mas a consistência das respostas que podem ser oferecidas à sociedade depende do grau de envolvimento da universidade com essas questões. Para isso, é preciso incentivar a integração e a articulação dos grupos de pesquisa, dos departamentos, dos cursos de graduação e de pós-graduação, das Pró-Reitorias de Extensão e Cultura (PECs), estimulando a

formulação de atividades de extensão de caráter amplo, em áreas de grande interesse social. Só assim estar-se-á ampliando as fronteiras entre a universidade e a sociedade.

Ampliar as fronteiras entre a universidade e a sociedade significa propor a abertura da universidade para a sociedade. Isso implica em estabelecer políticas para defender e compartilhar os bens comuns, que são os conhecimentos e os saberes. São funções, tanto da sociedade como da universidade, colocar o conhecimento e o saber a serviço da democracia e da justiça social. Sabe-se que os elos entre as universidades e a sociedade sempre estiveram voltados para alguns segmentos específicos, sobretudo, os setores produtivos e as elites econômicas. Todavia, é preciso ir além disso. É importante reforçar a idéia de que as universidades precisam privilegiar políticas e ações, pesquisas e atividades de extensão, que a aproximem de segmentos da sociedade de cada país e de seus movimentos identificados pela exclusão social e distanciados desse espaço público de produção de conhecimento e da cultura. Precisa, ainda, ampliar a relação das universidades com o mundo do trabalho, com as organizações sociais e com os movimentos populares e sociais. Também é função das universidades garantir o acesso adequado e permanente aos trabalhadores à produção científica acumulada no âmbito acadêmico.

Para que as universidades possam continuar sendo um espaço público de produção do conhecimento, coerente com as suas funções sociais, deve orientar sua gestão por princípios que levem em consideração as características próprias, mas que também destaquem a finalidade pública e social das atividades universitárias.

Há uma certa unanimidade entre docentes, funcionários e alunos que um dos problemas das universidades, como de todo órgão público, é a burocracia. Esse



mal vem assolando a universidade desde há muito tempo e impedindo que as suas ações sejam realizadas com agilidade, eficácia e competência.

Esse modelo de planejamento centralizado, que tem na burocracia o seu principal instrumento, não tem conseguido dar respostas às necessidades acadêmicas. Nesse sentido, só há uma fórmula: mexer na máquina burocrática e reorganizar a ação administrativa. Cabe a uma gestão democrática da universidade pública explicitar claramente as suas finalidades e os meios de que dispõe para atingi-las. O planejamento estratégico, democrático e descentralizado, deve nortear a definição de prioridades, metas e objetivos a serem alcançados.

No entanto, de nada adiantará realizar uma reorganização administrativa e um processo de desburocratização da universidade, se não tiverem transparência administrativa. O dirigente tem que ter compromisso democrático e responsabilidade política e social. O princípio da transparência e descentralização administrativa funda-se no projeto de uma gestão democrática, compartilhada, que a partir de uma reestruturação administrativa, realize a repartição de competências e a distribuição do poder. Mas, também é função de uma gestão democrática prestar contas, periodicamente, das suas ações e dos recursos disponíveis.

A universidade deve ter o dever ético de pautar a gestão no princípio da economicidade e da transparência, seja para assegurar o bom uso dos bens e recursos públicos, seja para garantir, de forma permanente, o controle qualitativo por todos os interessados.

Ao concluir mais uma seção do presente capítulo, cumpre, ainda, fazer breves considerações a respeito da Avaliação Institucional como estratégia de mudança, a fim de se ter uma visão global do tema que ora se aborda.

### **3.10 A Avaliação Institucional como Estratégia de Mudança**

Nesse ambiente de transformações, faz-se necessário que a organização trace estratégias, utilizando habilidades e competências, reconhecendo os atuais desafios impostos pelas mudanças na sociedade.

No tocante à avaliação institucional, como forma estratégica das universidades, a literatura aponta fases neste interminável processo: auto-avaliação, avaliação externa, reavaliação, retomando o processo em um novo patamar (Yarzabal, 1998). O documento básico do PAIUB fala em diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa. O Guia de Avaliação das Universidades Espanholas fala em auto-avaliação e avaliação externa. A Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário da Argentina-CONEAU fala em auto-avaliação, avaliação externa e informe final (Navarro e Gottifredi, 1998). Em suma, há praticamente um consenso acerca das etapas ou fases desse processo, sendo as variantes, de pequena expressão.

A avaliação institucional é um processo, sem fim, de busca da qualidade do fazer universitário e pressupõe e exige predisposição à mudança. É impensável concebê-la dissociada da mudança, mais do que isso, de uma cultura da mudança. Essa é exigida pela dinâmica da realidade científica, tecnológica, cultural, organizacional, política e social. O fato é que o mundo, a sociedade, a economia, mudam num ritmo cada vez mais acelerado. Essa aceleração da mudança agrava o processo de corrosão e de obsolescência dos conhecimentos e das tecnologias e explicita a necessidade de atualização, de renovação do conhecimento, de mudanças. Essas impõem desafios à universidade.

Segundo Yarzábal (1998), no atual contexto, os desafios postos à universidade pública são "preparar-se para responder a los requerimientos de la formación permanente, a los cambios generados por la revolución científico-tecnológica y a la necesidad de convertirse en instituciones altamente eficientes en el manejo de recursos públicos".

Esses desafios postos à universidade, que precisa redefinir-se, construindo permanentemente sua identidade, tem implicações sobre os seus elementos constituintes. Ao professor, por exemplo, é exigida uma busca contínua de atualização em todas as dimensões de seu fazer, quer pelas mudanças nas ferramentas e nas técnicas de pesquisa, quer pelos avanços da ciência em sua área de conhecimento, quer pelos avanços da ciência pedagógica, quer por mudanças no ambiente econômico, social e cultural externo à Universidade, *locus* em que o estudante deverá atuar enquanto profissional. O mundo muda e os atores-sujeitos do processo universitário precisam se atualizar continuamente. A avaliação institucional pressupõe e exige essa mudança e, mais do que isso, exige a criação de um espírito predisposto à mesma. Portanto, a mudança pressuposta e exigida é de ordem cultural e pode ser traduzida na criação de uma cultura e de um espírito aberto à inovação, ao novo, que responda, em suma, ao imperativo da atualização permanente.

São todos os atores-sujeitos do processo universitário que precisam mudar e incorporar o desafio de sua autosuperação ininterrupta, do aprendizado permanente. São os estudantes que precisam fazer valer sua condição, exigindo o máximo da Instituição e de seus professores, em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional. São os professores que precisam ajudar a construir a ponte

entre o mundo da ciência, da tecnologia, da filosofia e o estudante e suas necessidades formativas.

Enfim, estar atualizado e fazer a parte que lhe toca no aprendizado dos estudantes. Há também a ponte com a sociedade e com o mercado, que estudantes e professores precisam construir, tendo como parâmetro o mundo da ciência. Os servidores precisam cumprir com eficácia sua parte, para que as funções fins da Universidade se realizem, impedindo que se estabeleça uma cultura burocrática, contábil, à semelhança, por exemplo, de uma repartição pública formalmente eficiente, mas sem compromissos efetivos.

Mudando os atores-sujeitos, as estruturas em que esses atuam, sejam as salas de aula, os laboratórios, os núcleos de pesquisa, os Colegiados, os Departamentos, a Reitoria, as instâncias de representação dos interesses corporativos e a própria Universidade refletirá concretamente essa mudança. E, mudando os atores-sujeitos, a cultura universitária, o entorno, a comunidade regional e suas instituições também deverá, progressivamente, refletir essa nova cultura. A possibilidade de uma universidade constituir-se numa instância transformadora de seu entorno está diretamente ligada à sua capacidade de atualizar-se, de superar-se permanentemente, e esse é o papel estratégico que uma avaliação institucional pode operar.

A mudança dos atores-sujeitos e o aprimoramento das estruturas precisam se refletir nos processos universitários, como na produção de conhecimentos, na formação de profissionais, na criação de cultura, na prestação de serviços. É nesses processos que ensino, pesquisa e extensão interagem e moldam o grau de indissociabilidade alcançada, concretamente, em cada ação e em cada prática do fazer universitário.

A Avaliação Institucional conjuga-se com mudança e essa assume diferentes significados. Trata-se de um processo, sem dúvida, doloroso, lento, com avanços e retrocessos, mas com grande potencial de transformação. Portanto, a avaliação institucional está indelevelmente conectada à mudança e à melhoria, como também afirma, por exemplo, Belloni (1998), se adequadamente instrumentalizada, uma vez que se constitui em meio, em ferramenta e não em um fim.

Há na literatura sobre a avaliação institucional uma ênfase que pode induzir ao empobrecimento do seu potencial transformador. Quando se afirma, por exemplo, que se pretende identificar as insuficiências e as potencialidades de instituições e do sistema, ou, ainda, que a avaliação institucional é um processo de autoconhecimento e tomada de decisões, (BELLONI, 1998), transparece a idéia de que o sujeito da avaliação institucional é a elite dirigente, é quem decide conhecer e quem toma decisões a partir desse conhecimento da realidade. Aos outros, que não orbitam o poder e o mundo das políticas, compete aceitar, aderir e operacionalizar políticas e decisões.

Sem dúvida, essa é uma das suas dimensões essenciais. No entanto, essa maneira de colocá-la parece relegar uma dimensão importante da mesma, que é a criação de cultura de avaliação, do "firmar valores" (RISTOFF, 1997) ao nível de cada ator-sujeito do processo, seja servidor, seja estudante, seja professor. A avaliação institucional, em sentido pleno, é a conjugação dessas duas dimensões da realidade: a das estruturas de poder e seus dirigentes e a dos atores-sujeitos, responsáveis, em última instância, pelo funcionamento de todo o sistema. Sustenta-se, portanto, que a mudança precisa se dar nesses dois níveis, sob pena de degenerar numa "avaliação externa" (aos atores-sujeitos), embora conduzida pela

própria instituição. Aqui, quanto maior a sintonia, articulação e interação entre esses níveis, maior a probabilidade da avaliação institucional realizar a promessa de que é portadora. É por essa razão que, nos princípios e características colocados como desejáveis, os autores que comungam com o PAIUB dão relevo ao espírito democrático, como ser participativa, consensuada, negociada, ter adesão espontânea, entre outras.

A avaliação institucional deve ser pensada como um meio privilegiado de induzir a mudanças, no plano dos atores-sujeitos e no plano das estruturas de poder. Deve perseguir-se, ao longo dos anos, criar cultura de avaliação, incorporando a avaliação ao dia a dia da Instituição, rotinizando-a.

Para isso, é preciso delinear uma estratégia em duplo movimento: num sentido, a avaliação deve aproximar-se gradualmente e com contundência crescente de cada ator-sujeito do processo universitário e de cada instância burocrático-acadêmica, pelo aprimoramento dos instrumentos, das técnicas, mas, sobretudo, pelo discernimento da relevância de cada elemento ou aspecto focado, por todos os envolvidos no processo. A missão da avaliação institucional começa a cumprir-se na medida em que ninguém, e nenhuma instância, sente-se indiferente à mesma, tendo necessidade de responder criticamente, quer seja pela sua contestação, quer seja pela incorporação de mudanças sugeridas, quer seja confirmando o acerto do fazer e do rumo escolhido. Obviamente, esse processo não é linear.

O outro movimento consiste no alargamento e no aprofundamento do alcance do processo de auto-avaliação, buscando, tanto quanto possível, realizar a utopia da globalidade, explicitando as conexões entre as partes e entre o(s) conjunto(s) e as partes do sistema universitário. A cada ano, novas funções e novas dimensões da Universidade devem ser incorporadas.

Fazendo uma síntese, cresce o entendimento de que a avaliação se constitui, potencialmente, numa ferramenta poderosa no sentido de contribuir para a melhoria da instituição, dos cursos e do desempenho de cada ator-sujeito do processo. Na medida em que a avaliação vai agregando novas dimensões da vida universitária, sem abrir mão dos espaços já conquistados, seu poder de indução de mudanças aumenta e passa a ser sentida mais fortemente como necessidade, sobretudo para aqueles que ocupam cargos de direção e precisam decidir.

Por esta rápida e sucinta descrição, evidencia-se a ênfase nos produtos do sistema educacional, cuja forma de aferição, na maioria dos procedimentos adotados - testes com os concluintes sobre os conhecimentos que demonstram adquirir, construindo-se a partir daí, escalas comparativas nacionais - indicam uma opção conceitual e política no campo da avaliação. Esta opção vincula-se aos interesses político-econômicos do capital, no contexto das políticas neoliberais.

Desta forma, as ações no plano legal, e administrativo na década de 1990 caminharam no sentido da construção de uma nova sociabilidade nas massas trabalhadoras, adequadas às novas exigências de formação da força de trabalho. Os padrões que a avaliação nacional trazem pretendem modificar o interior do processo educativo, desde a gestão escolar ao fazer pedagógico docente. No entanto, coerente com os requerimentos desta nova sociabilidade, o processo deve se dar com a anuência dos que nele estão envolvidos, extraindo não apenas as horas de trabalho, mas o envolvimento intelectual e afetivo de professores, alunos, funcionários das escolas e pais. A avaliação de desempenho compõe esse quadro.

De acordo com Pontes (1991, p.17), a avaliação de desempenho tem como finalidade acompanhar o trabalho e os objetivos propostos aos trabalhadores e dar feedback a essas pessoas, para torná-las motivadas e produtivas.

Para Zimpeck (1990, p.241), a avaliação é dividida em duas fases, conforme a seguir:

1ª fase: como um instrumento para aferir o grau em que o empregado atende aos padrões de comportamento exigidos pelo seu cargo; e

2ª fase: como instrumento para estimulá-lo a melhorar resultados de seu trabalho, desenvolver-se e merecer as oportunidades e compensações que a empresa pode oferecer.

Não obstante, como observado por Lucena (1992, p.42), a avaliação de desempenho constitui uma ferramenta de gestão para a tomada de decisão e para o controle gerencial. Esta ferramenta é a base para administrar o desempenho em todas as suas dimensões, desde a negociação dos resultados esperados, a análise da capacitação profissional, até o planejamento das ações para corrigir desvios de desempenho ou para orientar o melhor aproveitamento das capacidades das pessoas e a avaliação dos resultados obtidos.

Embora a avaliação de desempenho se constitui em verdadeiro desafio às instituições, dadas as suas implicações e exigências, não se pode deixar de constatar que é cada dia maior o contingente de organizações que resolvem adotá-la. Zimpeck (1990, p.290) defende que, mesmo o simples fato das pessoas tenderem a comportar-se de maneira desigual, em relação aos objetivos de seus cargos e da organização, justifica-se o uso da avaliação de desempenho. Este autor salienta, ainda, que fica “um vácuo a preencher”, quando ela não existe. As relações entre empregador e empregado ficam obscurecidas pela imagem impessoal da grande organização, as comunicações, em ambos os sentidos, são naturalmente desvirtuadas e os objetivos de relações deixam de ser cumpridos apropriadamente, além de que a avaliação de desempenho oferece uma excelente oportunidade para



superar estas dificuldades e servir para a consecução dos vários outros objetivos já mencionados.

Contudo, para o bom funcionamento do processo de Avaliação de Desempenho, torna-se necessário que a metodologia criada implemente, na prática, o gerenciamento contínuo e sistematizado do desempenho, compondo, integradamente aos demais processos gerenciais, uma ferramenta de gestão das pessoas na sua relação com o trabalho e com os objetivos da organização.

Para Bergamini e Beraldo (1992, p. 63), a avaliação de desempenho, em si, não constitui técnica de modificação de comportamento. Ela deve ser considerada apenas como instrumento de levantamento de dados que caracterizem as condições que, dentro da organização empresarial, estejam num dado momento dificultando ou impedindo o completo e adequado aproveitamento dos seus recursos humanos.

Sua importância, ou valor, como instrumento, salientam Bergamini e Beraldo (1992, p.63), será determinada a partir das conseqüências administrativas que passam a existir a partir dos seus resultados. Seu valor está intimamente ligado à qualificação dos pressupostos que regem a política administrativa de recursos humanos da própria instituição.

Pontes (1991, p.19) enfatiza que a avaliação de desempenho deve analisar o comportamento do profissional, e não da pessoa. É como ele desempenha o cargo, frente às responsabilidades impostas pelo mesmo.

Na concepção de Friedman (1997, p. 241), “as técnicas de avaliação tendem a ser usadas como panacéias para o desempenho”. Ou seja, se um trabalhador não possui a habilidade básica ou não recebeu o treinamento necessário para exercer seu cargo, não é razoável tentar estimular o desempenho adequado através de avaliações de desempenho, nem, tampouco, basear nessas avaliações,

decisões sobre salário, demissão ou outras decisões negativas. “Nenhum programa de avaliação pode substituir programas de seleção, colocação e treinamento sólidos. Um desempenho inferior representa o fracasso de uma outra pessoa” (FRIEDMAN, 1997, p.241).

Em qualquer levantamento de opinião sobre a avaliação de empregados até o momento não se têm notícias de um avaliado ou subordinado que não se interessasse em saber o que a organização, em si, pensa dele. Entretanto, é mais comum enfrentar resistência natural do avaliador, em face da determinação de transmitir, ao seu avaliado, suas conclusões sobre este. No entanto, não se pode desprezar a oportunidade de poder saber como se vai indo no trabalho.

Bergamini e Beraldo (1992, p.65) entendem que o interesse é que, em qualquer situação, seja ela de trabalho ou não, se está sempre avaliando ou sendo avaliado. Todas as dificuldades começam a surgir, no momento em que se deve transmitir, por escrito ou verbalmente, o que se pensa de alguém para si mesmo. Rotinas de avaliação, nas quais se determinou esconder do interessado, por razões de sigilo, os resultados, diminuíram de 80 a 90% o valor e a importância, perante o grupo ao qual se destinavam.

Como instrumento que deve ser capaz de retratar tão fielmente, quanto possível, o comportamento do indivíduo em situação de trabalho, Bergamini e Beraldo (1992, p.66) entendem que o primeiro objetivo da avaliação de desempenho é conhecer. Esse conhecer abrange todo o contexto da organização, naquilo que ele tem de condicionantes ambientais, políticas de procedimentos e elemento humano.

Atualmente, uma das grandes preocupações reside no diagnóstico adequado das reais motivações daqueles com quem trabalham. O fato de serem capazes de lidar adequadamente com as necessidades e expectativas daqueles

pelos quais respondem, tem apresentado, como retorno, a elevação dos níveis de eficiência de suas áreas. Assim, segundo Bergamini e Beraldo (1992, p.70), “a avaliação de desempenho, e a conseqüente orientação que ela pressupõe, têm constituído básicos e eficazes instrumentos na atividade de conduzir pessoas”.

A avaliação de desempenho acontece numa relação de troca, de intercâmbio, e se distribui por toda uma equipe de pessoas que abrange desde o próprio avaliado, até aqueles que têm poder de decisão dentro da organização. Sendo assim, de acordo com Bergamini e Beraldo (1992, p.71), a avaliação de desempenho constitui-se, portanto, no veículo da estimativa de aproveitamento do potencial individual das pessoas no trabalho, e, por isso, do potencial humano de toda a organização.

Como esclarece Zarifian (2001, p.17), a questão da competência permaneceu, durante mais de dez anos, restrita às discussões de especialistas. Todavia, mais recentemente, a “lógica competência”, como é denominada por esse autor, assume importância fundamental no debate social público. A questão, atualmente, não é mais saber se se é contra ou a favor da lógica competência, mas saber que conteúdo e que orientação dar a ela, tamanha é a proporção assumida.

No que tange ao seu conceito, Fleury e Fleury (2001, p.18) salientam que a origem da palavra competência advém do senso comum e é utilizada para designar “pessoa qualificada para realizar algo”. Não obstante, quando usado o seu antônimo, nega-se essa capacidade, guardando, entretanto, um sentimento pejorativo, depreciativo, podendo até apontar que a pessoa está ou se tornará marginalizada no âmbito do trabalho, bem como do reconhecimento social. Seguindo sua explanação, os autores apresentam a definição de competência, que, na língua inglesa, significa “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequada ou

ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada atividade [...]”.

Todavia, para Fleury e Fleury (2001, p.19), o conceito de competência revela seu poder heurístico, quando apreendido no contexto de transformações do mundo do trabalho, quer seja nas organizações, quer seja nas sociedades.

Como se pode notar, há dois pontos principais presentes na definição: o conhecimento e a tarefa, se bem que a palavra competência vem assumindo diversos significados, como bem lembram Fleury e Fleury (2001, p.18), sendo que uns estão relacionados com características da pessoa, como é o caso dos conhecimentos, habilidades, atitudes (são as variáveis *input*) e outros se ligam à tarefa, aos resultados (são as variáveis *output*).

Na língua inglesa, a palavra *competency*, que se refere a dimensões do comportamento que estão embutidos no desempenho competente, é diferenciada da palavra *competence*, que significa áreas de trabalho em que a pessoa é competente (FLEURY e FLEURY, 2001, p.18). Essa diferenciação pode ser visualizada no Quadro 5, na seqüência.

**Quadro 5. Comparativo entre termos**

<b>COMPETENCY</b>	<b>COMPETENCE</b>
características do indivíduo	desempenho no cargo
conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes	resultados, produtos
<i>Input</i>	<i>output</i>
<i>Soft</i>	<i>hard</i>

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p.18)

Conforme Parry (1996, *apud* FLEURY e FLEURY, 2001, p.19), a definição de competência mais comumente adotada pelos profissionais de Recursos Humanos refere-se ao:

conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho; a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio do treinamento.

É de se observar que se trata de definição de fácil operacionalização pelos responsáveis pela gestão de RH nas organizações; porém, implicitamente, refere-se à tarefa e ao conjunto de tarefas prescritas a um cargo, o que significa que a gestão por competências administra uma realidade organizacional, que propicia o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização.

Já a qualificação é entendida e definida por Zarifian (2001, p.115) pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou ainda pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema organizacional. Por sua vez, o conceito de competência procura ir além do conceito de qualificação, uma vez que se refere à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso.

De acordo com Brandão e Guimarães (2002, p.58), o conceito de competência baseia-se em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, as quais englobam não apenas questões técnicas, mas também a cognição e as atitudes relacionadas ao trabalho. Estas dimensões são interdependentes à medida que, para a exposição de uma habilidade, se presume que o indivíduo conheça princípios e técnicas específicos, assim como a adoção de um comportamento no trabalho exige da pessoa a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas.

Pode-se considerar que a competência, portanto, não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra embutida na tarefa. Na concepção de Zarifian (2001, p.41), há três mutações principais, denominadas de eventos, ocorridas no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competência para gestão das organizações: a noção de incidente; a de comunicação; e a de serviços.

A noção de incidente refere-se àquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação (ZARIFIAN, 2001, p.41). Isso significa que a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa. A pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.

Quanto à noção de comunicação, implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão. No esclarecimento de Zarifian (2001, p.45), comunicar-se é, primordialmente, “construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”. Todavia, a comunicação implica conflitos, que são benéficos, posto que, muitas vezes, chega-se a um melhor entendimento e à obtenção de solidariedades de ação mais sólidas, desde que os conflitos sejam reconhecidos e vistos como uma autêntica prática de comunicação, que leva mais a compromissos do que a consensos.

Em relação à noção de serviço, isto é, atender a um cliente (no setor privado) ou a um usuário (no setor público) externo ou interno à organização, Zarifian (2001, p.48-49) enfatiza que é um aspecto central e deve estar presente em todas as atividades, razão pela qual a comunicação é primordial. Para introduzir o

conceito de serviço no trabalho, deve-se destacar: a qualidade final do serviço prestado, que reside na relação que o produto (material ou imaterial) mantém com os usos que o cliente/usuário poderá fazer dele; a maneira como o cliente/usuário pode participar da definição do serviço que lhe é proposto; e a sucessão de ações que permite criar, em conjunto, essa qualidade e, portanto, que permite especificar a contribuição de equipes de profissionais à produção dessa qualidade do serviço.

Desse modo, pode-se argumentar que o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas, ao contrário, torna-se o prolongamento direto da competência mobilizada pelo indivíduo, ante uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa, tornando o imprevisto cada vez mais comum dentro das organizações.

Além das mutações no mundo do trabalho apresentadas, para Fleury e Fleury (2001, p.20), torna-se imperioso introduzir outras duas dimensões, quando se pensa na organização em sua totalidade, e não apenas nas atividades de produção. São elas: a) o âmbito de atuação da organização, em termos de local, regional, nacional ou global, já que a mudança no padrão de operações das empresas, em razão da globalização, tem implicações significativas para a localização e a formação de competências, não apenas em se tratando da organização, mas também do indivíduo; b) visão estratégica, já que, hoje, essa visão precisa estar presente em todos os níveis, com diferentes ponderações e significações, fazendo parte das competências do indivíduo.

Isto posto, cabe indagar até que ponto a gestão de desempenho é algo diferente da gestão de competências. Para responder a essa questão, recorreu-se a Brandão e Guimarães (2002, p.63), para quem “ambas as tecnologias propõem a necessidade de associar a performance ou as competências da organização com as

de seus membros”, uma vez que se baseiam em um mesmo pressuposto, ou seja, a competência e o desempenho do indivíduo exercem influência na competência ou desempenho da organização e são influenciados por ela. Assim sendo, a necessidade de associar o desempenho ou as competências humanas com o desempenho ou com as competências de toda a organização faz com que tanto a gestão de desempenho como a de competências estejam inseridas em um contexto de gestão estratégica de recursos humanos, entendida como a função de atrair, desenvolver e manter o pessoal necessário para atingir os objetivos organizacionais, por meio da utilização de sistemas de recursos humanos consistentes entre si e coerentes com a estratégia da organização. Em suma, as duas tecnologias de gestão propõem integrar os subsistemas de recursos humanos – gestão de carreira, remuneração, recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, entre outros – e a estratégia organizacional.

Entende-se com isso que, para se configurarem como práticas gerenciais inovadoras, é possível inferir que a gestão de competências e a de desempenho devam ter como objetivo maior não somente a melhoria das performances profissional e organizacional, mas, principalmente, o desenvolvimento das pessoas em um sentido mais amplo. Somente assim a competência e o desempenho representariam, ao mesmo tempo, um valor econômico para a organização e um valor social para o indivíduo, indo, desse modo, ao encontro do pensamento de Zarifian (2001, p.112), uma vez que, na sua concepção, o desafio é fazer com que a organização seja não apenas “qualificada”, do ponto de vista da competitividade, mas também “qualificante”, no sentido de oferecer diversas oportunidades de crescimento a seus membros.



Tendo apresentado questões relativas à avaliação institucional como estratégia de mudança, resta, ainda, para complementação do tema geral, abordar acerca do assunto “produção científica a serviço da sociedade”, o que será feito a seguir.

### **3.11 A Produção Científica a Serviço da Sociedade**

A ciência é um processo gradativo, aonde os conhecimentos vão se acrescentando e progredindo, baseados numa metodologia. Portanto, ela não é um fato isolado, em sua história estão conceitos desenvolvidos anteriormente e superados com o avanço das pesquisas. Sendo assim, os cientistas modernos chegaram ao ponto que estão em decorrência das pesquisas feitas anteriormente. Ao se referir à ciência, propõe-se a valorização do conhecimento científico como recurso impulsionador de inovações e do desenvolvimento social, salientando-se que esse conhecimento não é neutro, pois sofre influência da sociedade de modo geral e da comunidade científica de onde se originou. Dentro desse processo evolutivo da ciência, tem-se o destaque da comunicação científica, tanto entre os pares, quanto para o público leigo. Também se salienta a comunicação formal e informal entre os cientistas e como elas se constituem, tendo na comunicação um aspecto importante para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Como os pesquisadores Ziman (1981) e Barbieri (1990) apresentam, ciência significa a arte do conhecimento e do saber. Nesta perspectiva, a pesquisa é o referencial para a ciência, que encontra na acumulação de conhecimentos pela observação sistemática, experimentação deliberada e numa teoria racional, os

argumentos para sua consolidação. E ao estabelecer uma metodologia, a ciência trabalha com uma forma especial de conhecimento, o conhecimento científico, diferenciando-se do senso comum, salientando-se que essa atividade busca auxiliar o homem em suas necessidades individuais e a sociedade como um todo.

Para que se desencadeie o bem-estar proporcionado pela ciência, é necessário consolidar o processo de construção do conhecimento científico. Segundo Barbieri (1990), o conhecimento científico tem como características: ser fundamentado ou sujeito de alguma forma de verificação; sustentado numa lógica racional; ter garantia da própria validade; ser baseado em argumentação e reflexão e sujeito a contínua revisão e correção, conseqüentemente, em permanente estado de elaboração. Desta forma, é um patrimônio da humanidade, pois não resulta de uma atividade isolada, mas de um processo de construção e avaliação da comunidade, impulsionado pelo intercâmbio e debate público. E conforme vai se expandindo, aumenta seu potencial de aplicação.

O conhecimento científico não é imutável ou fixo em regras. Toma forma de acordo com o objeto a que se refere. Portanto, sua formação varia de acordo com a ciência em questão. Outro fator que exerce influência na sua construção são as ideologias sociais, dentro das quais todos nós fomos criados e que afeta todo cientista. Seus preconceitos estão em suas observações e deduções. Nisto, a neutralidade é uma incoerência na formulação do conhecimento. Para tal atributo, existem critérios científicos de objetividade, reprodutividade de dados e mensuração, que fazem com que a informação sirva como base para um estudo confiável, ultrapassando a condição de mera opinião.

Mueller (1995) salienta que, enquanto a definição de ciência pode ser subentendida de acordo com o período em que se vive e seu enfoque, o aspecto de

seu crescimento não pode ser ignorado, tamanha sua influência no decorrer da história humana. A autora enfatiza o crescimento acelerado e constante da ciência moderna desde o início do século XVII, acrescentando que esse aumento pode ser constado pelo número de cientistas engajados em pesquisa, pelo volume de verba investida e pela expansão da literatura científica.

Assim, surgem os estudos sobre ciência, tendo-a como objeto de pesquisa, também derivam desse paradigma, sua profissionalização e as políticas de investimento. Ao desenvolvê-la como objeto de pesquisa, pode-se reverter esse estudo para o maior aprimoramento da própria ciência, pois sua profissionalização e a consolidação de uma política científica levam à necessidade de uma administração mais coerente com as características descobertas. Portanto, administrar a ciência é mais que distribuir seus recursos. É planejar suas atividades de acordo com as necessidades que envolvem a comunidade em que ela está inserida.

Ao descrever o que é ser um cientista, Ziman (1981) enfatiza a satisfação pessoal da procura por resultados e da descoberta, inerente à ciência no decorrer de sua história. Porém, ressalta a dificuldade em focar apenas a vocação, perante uma profissionalização repleta de “responsabilidades” e “obrigações”, vinculadas a clientes e patrocinadores. A dedicação do cientista resguarda, ainda, uma imagem de inocência e integridade pessoal. Contudo, é um trabalho como outro qualquer, com características humanas e estruturas burocráticas intrínsecas à sociedade. Os cientistas também incorporam aspectos das comunidades científicas em que estão inseridos. Seu perfil varia conforme a ciência que pratica e o meio em que desenvolve sua pesquisa - país, idioma, comunidade científica, universidade.

A pesquisa científica, como habilidade, é adquirida pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de experiências pessoais e profissionais. O pesquisador tem

que adquirir autocrítica, imaginação, criatividade, entre outras qualidades, e para se ter a prática dessas habilidades, é necessário convívio com cientistas que sejam autoridades na sua área. Desta forma, faz parte da postura científica o contato constante com os colegas, para que o pesquisador possa obter informações e ter seu trabalho avaliado. A avaliação crítica dos pares ajuda a dar um rumo para a investigação, principalmente no início da pesquisa.

Salienta-se, ainda, a importância de estar inserido numa comunidade científica. É essa comunidade que dá o aval para que o indivíduo denomine-se um praticante da ciência, absorvendo seus parâmetros e particularidades. Como Meadows (1999) observa, o crescimento da comunidade científica trouxe também a necessidade de se garantir que somente se publicasse material aceitável, o que ficou estabelecido como norma entre essas comunidades, para garantir a qualidade dos conteúdos apresentados como científicos. Logo, comunidade e comunicação científica dependem uma da outra, num processo recíproco de cobranças e retroalimentação. "À medida que a ciência expandiu, os pesquisadores restringiram sua atenção a partes selecionadas, de tal modo que a informação que precisam absorver continua a situar-se dentro de limites aceitáveis". (MEADOWS, 1999, p.20). Tem-se, então, a fragmentação das comunidades científicas, para que possam acompanhar e avaliar os progressos de seus campos de interesse, tamanhas as inovações que ocorrem.

Entre as tendências do perfil dos cientistas, está a interdisciplinaridade e a cooperação, formando comunidades com pesquisadores oriundos de várias áreas. A importância do pensar científico, não está só na comunidade científica, mas também no público em geral. O papel social dos cientistas vem evoluindo, o que pode ser acompanhado pelos avanços incorporados pelas próprias comunidades. Com o fim

da imagem estereotipada do cientista, amplia-se a visão de um indivíduo comum e entrosado na sociedade.

### 3.12 Conclusões

Neste capítulo foram descritos aspectos de sistemas de avaliação institucional, elementos, estrutura, evoluindo para a avaliação como instrumento estratégico para melhorar a competitividade e a eficácia de produção, peça central da melhoria de resultados – ser humano – os resultados que podem ser obtidos e direcionados para a sociedade por meio da colocação adequada do sistema de avaliação.

O apelo, cada vez mais presente, de se criar uma prática de avaliação institucional, em universidades, vem sendo lançado, já há algum tempo, e gerou, na comunidade acadêmica, a necessidade de iniciar este processo, por meio do qual se pudesse conhecer, e mesmo detalhar, o perfil dessas instituições, fazendo emergir suas fragilidades e, sobretudo, os avanços que vêm sendo alcançados.

A busca pela qualidade deve imprimir um caráter comparativo que, no caso particular de Moçambique, necessita tomar como padrão as especificidades de cada universidade e, neste sentido, considerar a diversidade, as prioridades e metas a serem definidas pelos *campi*. Tais reflexões apresentam como fonte a missão que define a criação da Universidade: a de difundir os princípios de liberdade de pensamento, de expressão, de desenvolvimento crítico e reflexivo, com o objetivo permanente de criação e transmissão do saber e da cultura.

Desse modo, acredita-se que foi exposto o conteúdo necessário para a compreensão do tema a ser abordado no próximo capítulo, que, a propósito, vem a ser o objeto deste estudo, qual seja, “PROPOSTA DE MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL”.

## **4 PROPOSTA DE MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

### **4.1 Introdução**

O presente capítulo trata da proposta de modelo conceitual de avaliação institucional de universidades. Como base neste modelo, apresenta-se o conceito de planejamento para desenvolvimento sustentável e as atividades essenciais de gestão, bem como os pressupostos, os critérios, os conjuntos de variáveis e sugestão de procedimentos para implantação.

### **4.2 Considerações Iniciais**

Na essência, um Sistema de Avaliação consiste em indicadores que medem o desempenho da Universidade de acordo com critérios estabelecidos. Os Sistemas de Avaliação Institucional, nos países observados, leva em conta, na medida de desempenho de uma Universidade, os seguintes aspectos:

- Resultados qualitativos e quantitativos das atividades fins
- Medidas de esforços físico e financeiro para a realização obtenção dos resultados
- Medidas de qualidade em relação a referências estabelecidas
- Medidas de evolução dos resultados (crescimento e ou melhoria)

A Autonomia Universitária aparece como um elemento de liberação de idéias que favorece a criação e proposição de novos e melhores resultados, aspecto fundamental na evolução científica e tecnológica. Aqui, os investimentos são feitos dando-se liberdade de proposição aos pesquisadores, que propõem projetos para execução de trabalhos conforme o desenvolvimento de suas idéias.

Considerando a evolução da sociedade e o aparecimento da sociedade do conhecimento, bem como o papel da Universidade na geração e disponibilização destes conhecimentos para a sociedade, é oportuno acrescentar, além destes itens de desempenho, um item adicional que leve em conta uma medida da contribuição ao desenvolvimento, função do investimento feito na Universidade e o retorno para a Sociedade através da sua produção.

Em contraponto, a exigência de resultados dirigidos por algum critério se coloca com uma restrição à Autonomia Universitária, na medida de produção encomendada.

Conforme já destacado, a Universidade, como geradora e disseminadora do conhecimento, na perspectiva da disponibilização destes conhecimentos, principalmente na forma direta, pode ter papel relevante no desenvolvimento de um país. Assim, em países emergentes ou com dificuldades, é conveniente que se inclua, entre os critérios de avaliação, critérios que levem em conta:

- Medidas de satisfação de clientes internos e externos
- Medidas de contribuição ao desenvolvimento da sociedade

A concepção da proposta da Avaliação Universitária Institucional leva em conta os planos de país e de universidade na fixação de objetivos a serem



alcançados pela Universidade, visando sintonizar seu trabalho com o desenvolvimento de país.

Na fase de alocação de recursos, o decisor poderá definir a parcela destinada ao funcionamento autônomo e a parcela que deve ser usada para o atendimento das necessidades especificadas através do plano de interesse do país, com o qual, neste caso, o da Universidade deve ter sintonia.

#### **4.3 Estrutura do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional**

A avaliação de instituições universitárias é um tema que tem provocado cada vez mais interesse da comunidade acadêmica, das autoridades governamentais ligadas à educação e ensino, dos pesquisadores e das entidades de pesquisa e extensão, principalmente após 1980. Inúmeros encontros e seminários sobre avaliação têm sido patrocinados por órgãos ligados ao Ministério da Educação, tais como a Secretaria de Ensino Superior (SESU). Apesar de não existirem parâmetros bem definidos e precisos, muitas experiências têm sido desenvolvidas em universidades do Brasil, tais como a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade de São Paulo, entre outras.

São vários os problemas pertinentes ao processo de avaliação, começando pelo significado de avaliação, seus princípios, critérios e fins.

Avaliar uma universidade exige uma metodologia diferente da usada em uma empresa privada, pois as metas a serem alcançadas por estas instituições não são semelhantes.

Os dados obtidos com a avaliação devem refletir o passado e o presente da instituição, permitindo elaborar metas para o futuro. Ao final da avaliação, espera-se que as seguintes perguntas estejam respondidas:

- Como a instituição estava?
- Aonde se chegou?
- Onde se queria chegar?
- Por que não chegamos onde devíamos?
- Quais mudanças devem ser feitas por isto?

Os pontos principais do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional proposto são apresentados a seguir:

### **Definição**

O Sistema de Avaliação Institucional é um sistema de medidas de desempenho organizacional para avaliar esforços e resultados de uma organização.

O sistema de medidas deve incluir resultados qualitativos e quantitativos das atividades fins e meios através de:

- Medidas de esforços físico e financeiro para a obtenção dos resultados
- Medidas de qualidade em relação a referências estabelecidas
- Medidas de evolução dos resultados (crescimento e ou melhoria)
- Medidas de satisfação de clientes internos e externos
- Medidas de contribuição ao desenvolvimento da sociedade

### **Objetivo do sistema de avaliação**

Permitir acompanhamento, controle e avaliação do desempenho de uma instituição através de medidas dos resultados e dos esforços realizados no

cumprimento de seus objetivos e possibilitando identificar causas e efeitos para apoio à gestão.

### **Filosofia do Sistema de Avaliação**

- Avaliar o envolvimento e comprometimento da comunidade acadêmica com suas demandas e com o desenvolvimento do país.
- Respeitar a autonomia Universitária

### **Requisitos do Sistema de Avaliação**

- Ser o mais simples possível e exigir o menor esforço possível para sua manutenção e uso;
- Permitir a identificação de causas de problemas que provoquem desvio nas metas estabelecidas;
- Permitir avaliações e orientar ações de controle das atividades permanentes e de planejamento;
- Permitir a composição de relatórios elaborados para finalidades específicas;
- Permitir a manutenção participativa mediante acessos e responsabilidade diferenciadas;
- Tratar variáveis de avaliação interna e externa à organização.

### **Forma da Avaliação da Universidade**

- Auto avaliação
- Avaliação externa

## Medidas de desempenho da Universidade

### Categorias de variáveis

As variáveis são consideradas agrupadas em categorias da forma seguinte:

➤ Finalidades

Ensino

Pesquisa

Extensão

➤ Desempenho administrativo

Medidas de resultados versus esforço de realização para obtenção dos resultados.

➤ Resultados financeiros:

Rentabilidade, lucratividade, vistas como relação esforço financeiro x quantidade e qualidade de produção.

➤ Resultados econômicos:

Variação patrimonial

➤ Medidas de crescimento:

Número de unidades, de laboratórios, de alunos, de professores.

➤ Clientes

Internos: alunos, professores, pesquisadores, técnicos administrativos.

Externos: entidades, empresas, comunidades, governo.

➤ Stakeholder's (do ambiente)

Concorrentes

Patrocinadores: governo, entidades nacionais ou internacionais

Entrantes potenciais

Fornecedores

### **Tipos de Variáveis**

As variáveis que comparecem podem ser dos seguintes tipos:

#### **Variáveis de estado**

São as variáveis relevantes, cujo conjunto, em quantidade mínima, são capazes de descrever adequadamente a Universidade.

#### **Variáveis de entrada**

São variáveis associadas aos insumos necessários para o funcionamento da Universidade.

#### **Variáveis de saída**

São as variáveis que são associadas à resposta da Universidade e que, usando os recursos de controle podem ser aumentadas ou não, conforme os critérios e a metas estabelecidas.

#### **Variáveis de controle**

São as variáveis de estado que podem ser modificadas e tais que estas modificações afetam o resultado da Universidade.

**Manutenção de dados**

O sistema de avaliação institucional deverá ser mantido com dados e informações que devem ser fornecidas, de modo que as variáveis ou associações destas variáveis possam ser avaliadas e fornecidas na forma de relatórios com informações que permitam as análises desejadas.

Os dados e informações deverão ser mantidos por pessoas habilitadas e credenciadas para tal.

**Relatórios de saída**

Os relatórios de saída do Sistema serão fornecidos mediante solicitação e especificação adequada por pessoas habilitadas e credenciadas.

**Critérios para valorização do pessoal**

Para a avaliação do pessoal são propostos critérios que levam em conta o desempenho dos integrantes da Universidade. Estes critérios avaliam resultados alcançados por esforço pessoal ou em equipe e estabelecem medidas para classificação visando premiação através de evolução na carreira universitária e no mérito acadêmico.

O desenvolvimento de projetos da Universidade com temas/problemas de interesse da Sociedade dependerá da disponibilização de recursos. A oferta de recursos mais critérios que valorizam a execução destes projetos é que estimularão o interesse na participação de professores, pesquisadores, servidores e/ou alunos, em virtude do estímulo através de valorização acadêmica e de posição, com reflexo financeiro ou não para os participantes.

#### **4.4 Instrução de Uso do Modelo Conceitual de Avaliação Proposto**

O sistema é uma ferramenta. Deve ser usado por “alguém” para “alguma coisa”. Assim, se a universidade puder trabalhar no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, o Sistema de Avaliação Institucional constitui uma ferramenta de auxílio à gestão, tanto na avaliação como para ajustes na execução de suas tarefas e projetos.

Assim, para cumprir suas finalidades, é necessário definir os objetivos de interesse e ajustar a ferramenta de avaliação para que o efeito final seja de fato alcançado.

Como ponto de partida, pode-se usar os seguintes passos para a definição dos objetivos e preparação dos meios para a execução dos trabalhos da universidade dentro do escopo proposto:

1. Conhecer o plano que traduza as necessidades do país (Sociedade);
2. Estabelecer o plano da Universidade em sintonia com o plano do país considerando suas próprias atividades rotineiras e de desenvolvimento;
3. Definir as políticas de trabalho da Universidade, visando estabelecer as prioridades que nortearão os esforços de seu trabalho;
4. Quantificar os recursos necessários para execução do plano pretendido;
5. Distribuir os recursos disponíveis de acordo com as prioridades e princípios estabelecidos;
6. Ajustar o sistema de avaliação para incorporar variáveis e indicadores relacionados às necessidades do país e às respostas da Universidade, considerando-se as prioridades estabelecidas;
7. Executar, acompanhar e proceder ajustes conforme apareçam desvios;

#### 8. Avaliar e preparar novo ciclo.

As escolhas da universidade, ligadas à sua autonomia ou não, dependem do posicionamento de seus integrantes e são feitas à luz das condições ambientais, internas e externas e com base nas suas finalidades, estabelecidas em seus estatutos. Assim, se o posicionamento sobre o que fazer pelo país for uma decisão interna, não parece afetar a questão autonomia. No entanto, conforme mencionado anteriormente, se esta exigência for proposta por elemento externo, mesmo com a oferta de recursos, dada à liberdade de aceitar ou não, as escolhas terminam ficando por conta dos integrantes da universidade.

### 4.5 Conclusões

Este capítulo teve como propósito apresentar um Modelo Conceitual de Avaliação Institucional de Universidades. Foi considerado o processo avaliativo na multiplicidade de fatores contidos no contexto pós-moderno, dentro da realidade dos nossos dias. Constatações e sinalizações apontam para o aprimoramento reflexivo, objetivando a reconsideração de critérios avaliativos.

A proposta deste modelo provoca uma reflexão crítica e, quiçá, transformadora sobre avaliação, calcada na atualidade, não deixando, entretanto, de rastrear fundamentos teóricos que transitam no espaço histórico, analisando o início das preocupações com a avaliação e o processo evolutivo em andamento, que joga essa temática para a vanguarda no contexto educacional universitário pós-moderno em que nos encontramos.



Entende-se que uma organização institucionaliza-se quando sua estrutura de valor é internalizada pelo seu ambiente interno e externo; seus padrões de ação são aceitos pelo ambiente; torna-se sensível e adaptável às mudanças; consegue manter um conjunto normativo seguro e estabelece um consenso em torno de seus objetivos, que são incorporados ao contexto social. Em síntese, uma organização, ao institucionalizar-se, adquire sentido de função social, passa a ser aceita pela sociedade, estabelece um sistema de relações a ser seguido, torna-se influente em seu contexto.

Neste modelo, considerou-se os elementos básicos para o processo de desenvolvimento institucional, visto como uma perspectiva de mudança social, dirigida ou planejada, considerando a interdependência existente entre as instituições e outros segmentos relevantes da sociedade, bem como as transações, consideradas as trocas de bens e serviços e a permuta de poder e influência com o meio ambiente.

Pode-se apontar como uma das vantagens do Modelo Conceitual de Avaliação, ora apresentado, permitir a reflexão por parte das universidades, se estão atuando adequadamente neste ambiente de rápidas transformações da sociedade. As universidades precisam estar em sintonia com tais transformações através a possibilidade de interferência direta e indireta, esta por meios da adequação da qualificação de alto nível das pessoas e a preparação delas para o mundo do trabalho, sendo capazes de desenvolver um ambiente propício a disseminar a cultura empreendedora.

Assim, pode-se salientar que o Modelo proposto oferece meios de medir a sincronização dos trabalhos com os objetivos ligados à contribuição da universidade com o desenvolvimento da sociedade.

Ressalta-se, no entanto, a necessidade de se criar, principalmente através do mérito acadêmico, a visão cidadã e de preocupação com a sociedade, mais do que pela premiação em dinheiro, direto ou indireto, dado que esta parte entra no hábito e perde a eficácia com o tempo. Porém, a execução dos projetos exige, pelo menos, o fornecimento de meios.

Diante deste contexto de Modelo Conceitual de Avaliação de Universidades, no próximo capítulo, sugere-se a ilustração do uso do Modelo para o caso de Moçambique.

## **5 ILUSTRAÇÃO DO USO PARA MOÇAMBIQUE**

### **5.1 Introdução**

Neste capítulo, intenta-se ilustrar o uso do Modelo Conceitual proposto no capítulo anterior para Moçambique. Assim, apresenta-se o país de origem da doutoranda, Moçambique, o qual desencadeou o interesse pelo tema ora abordado, razão pela qual, primeiramente, faz-se uma explanação dos aspectos geográficos de Moçambique, em que são realçados a subdivisão das províncias que a compõem, a língua falada no País, a área, a população e os principais recursos naturais.

Em seguida, é feita uma abordagem sobre a população moçambicana, destacando-se o número de habitantes do país, a etnia, e a religião predominante.

O capítulo evolui para algumas considerações históricas mais importantes, destacando-se o sistema político multipartidário.

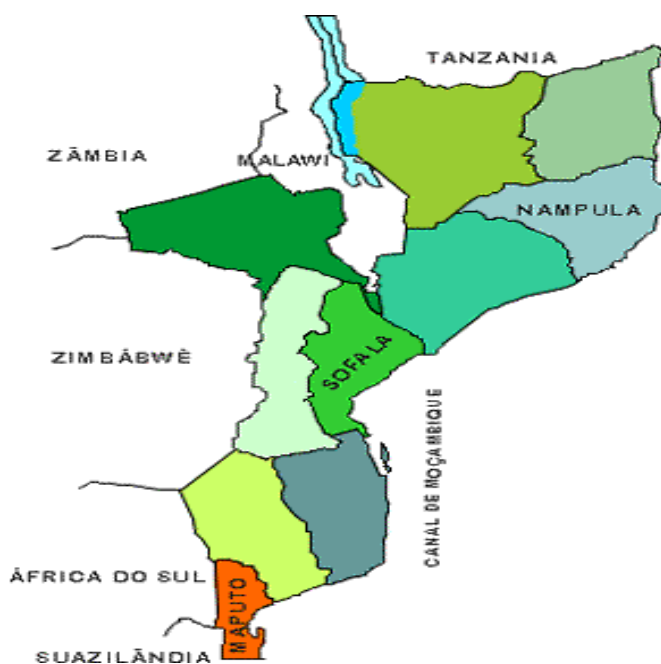
Em outra seção, é feita uma abordagem em relação à economia moçambicana e como esta repercute numa melhor qualidade de vida para a população em geral. São, também, enfatizados o ensino básico e o ensino universitário, culminando na apresentação da Universidade Eduardo Mondlane, que se situa num contexto social de transição para uma economia de mercado, de democratização das estruturas, e no seio de uma pluralidade de universidades, contexto esse que torna imperativo o "Repensar" a Universidade.

Por fim, discorre-se sobre a iniciativa do Governo em relação à avaliação institucional a ser adotada no país.

## 5.2 O País Moçambique

### 5.2.1 Aspectos Geográficos

A República de Moçambique está localizada na costa oriental da África Austral, e é a porta de entrada para quatro países do interior: Malawi, Zâmbia, Swazilândia e Zimbabwe. Está dividida, administrativamente, em 11 Províncias, sendo Maputo a capital, que também tem estatuto de Província. As restantes províncias de Norte a Sul são: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Tete, Zambézia, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza e Maputo, conforme pode ser visto na Figura 4.



**Figura 4. Mapa das províncias que compõem a República de Moçambique**  
 Fonte: Site [www.mozambique.mz](http://www.mozambique.mz)

A língua oficial é o português, embora existam 13 línguas principais nacionais. Possui uma área de 799.390 quilômetros quadrados com 13.000 quilômetros de águas interiores, para uma população de 18,5 milhões de habitantes. As cerca de 1600 milhas de costa oferecem portos naturais excelentes, que foram

um fator importante como rotas comerciais durante séculos. O clima de Moçambique oscila de tropical para subtropical de Sul para Norte.

Os principais recursos naturais são: a energia hidroelétrica, o gás, o carvão mineral, a madeira e terra agrícola. O camarão, algodão, caju, açúcar, chá, e copra constituem os principais produtos de exportação. A moeda moçambicana é o metical, sendo o PIB per capita de 236.9 dólares e o PIB crescimento de 9%.<sup>13</sup>

### 5.2.2 A População

O número total de habitantes de Moçambique é de 19,888.701 milhões (dados de 2006)<sup>14</sup>, com uma densidade populacional na ordem de 20 hab/km<sup>2</sup>, sendo que 13% vivem em área urbana e 87% em área rural.

Há uma diversidade de religiões, sendo as principais: Católica, Islâmica, Protestante, Hindu, Bahai.

Quanto às formações etno-lingüísticas, destaca-se: Emakuwa, CiShangane, CiRonga, Bitonga, Cichopi, Cisena, Cindau, Cinyanja, Cichewa, Echuabo, Makonde.

Mais de 3/4 da população moçambicana encontra-se em estado de pobreza absoluta, sendo discriminada em quase todos os níveis sociais. Muitos vivem à margem e não têm influência na economia formal. Problemas de guerra e calamidades naturais foram responsáveis pelas grandes migrações para as cidades e áreas urbanas, estando a população, atualmente, deslocada em reassentamentos.

Em geral, as mulheres têm uma condição inferior, e, mesmo nas comunidades matrilineares (a norte do rio Save), os homens é que geram o poder.

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.

<sup>14</sup> Instituto Nacional de Estatística: O país Moçambique. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso em: 10 maio de 2006.

Sendo um dos países mais pobres do mundo, Moçambique alberga cerca de 20 milhões de habitantes dos quais mais de 40% são menores de 15 anos. 70% vivem na pobreza e a expectativa de vida é de apenas 45 anos.

### 5.2.3 Considerações Históricas e o Sistema Político Multipartidário

Depois de cinco séculos de colonização portuguesa, Moçambique, finalmente, conquistou a sua independência, em 25 de junho de 1975. Em seguida, uma guerra civil devastou a infra-estrutura. Entre 1977 e 1989, ensaiou-se uma experiência com o Marxismo<sup>15</sup>. Uma negociação entre a Frelimo e a Renamo, para um acordo de entendimento com as forças rebeldes, trouxe a paz em 1992.

O sistema político é multipartidário, segundo a Constituição aprovada em 1990, que introduziu o voto: direto, igual, secreto, livre e periódico, para o Presidente da República e para os deputados ao parlamento (Assembleia da República), a liberdade de criação de partidos políticos, o pluralismo de opinião e as liberdades de

---

<sup>15</sup> Desde que foi construído até 1989 o muro de Berlim, como ficou conhecido, foi o símbolo da separação dos blocos capitalista e comunista e da «Guerra Fria». Era o ponto máximo da rivalidade das duas potências. Mas nos fins da década de 80, começou o redespertar das nacionalidades, com a desagregação de alguns países como a Checoslováquia e a Iugoslávia, e também o desejo de reunificação das duas Alemanhas. Os enormes fluxos migratórios da Alemanha de Leste para a Alemanha de Oeste, durante o verão de 1989, tornaram-se impossíveis de controlar. Por isso, a 9 de Novembro de 1989, teve que ser autorizada a livre circulação entre as duas partes de Berlim, e como consequência, a destruição do muro. Nessa noite, os alemães de um e de outro lado da cidade subiram e dançaram em cima dele. Reinava a alegria, todos festejavam, enquanto várias faixas do muro iam sendo cortadas e deitadas abaixo. Nesse momento histórico, não se estava apenas a deitar abaixo uma parede: a sua queda do muro de Berlim significava a queda dos regimes comunistas, o fim da Guerra Fria e de toda a tensão mundial e a abertura ao mundo. Na euforia, muita gente não previu as futuras dificuldades por que a Alemanha iria atravessar: fechamento de muitas empresas, desemprego, instabilidade, o que viria a despertar movimentos político-sociais, como o neonazi. Pouco depois, em 1990, as duas Alemanhas reunificaram-se. Para isso, contribuiu a ascensão de Gorbatchév ao poder e o desmoronamento da sociedade Leninista, com a descentralização estatal. Hoje em dia, apenas podemos observar algumas partes do muro, degradadas e cobertas de *graffitis*, mas que muito interessam aos turistas. (MEMBERS FORTUNECITY. **O Muro de Berlim**. 2006. Disponível em: <[http://members.fortunecity.com/rui\\_nuno\\_carvalho/queda.html](http://members.fortunecity.com/rui_nuno_carvalho/queda.html)>. Acesso em: 18 de maio de 2006).

expressão de imprensa, bem como as liberdades de reunião, de associação e de manifestação.

A Frente de Libertação de Moçambique, fundada por Eduardo Mondlane e que dirigira a luta de libertação até à independência em 1975, formou o Governo, em regime de partido único, tendo como tarefas: consolidar a edificação da nação; reconstruir e desenvolver a economia; eliminar a discriminação racial e tribal; criar redes nacionais de ensino, de saúde e de justiça. Samora Machel foi o primeiro Presidente da República, lugar que ocupou até a sua morte em 1986, quando Joaquim Alberto Chissano (Frelimo), até então Ministro dos Negócios Estrangeiros, foi investido como Presidente da República, cargo para o qual viria a ser reconduzido pelas primeiras e segundas eleições gerais multipartidárias de 1994 e 1999.

Mesmo com a independência, o País não conheceu a paz. Desde cedo, por se ter juntado à comunidade internacional na oposição ao regime ilegal de Ian Smith, sofreu ataques militares da antiga Rodésia (atual Zimbabué) contra alvos económicos e sociais e contra os campos de refugiados zimbabueanos. Alcançada a Independência de Zimbabue, em 1980, continuou a ser palco de guerra: o grupo armado, que tinha sido criado pelos serviços secretos rodesianos, denominado de Movimento Nacional de Resistência - MNR, mais tarde Renamo, passou para a África do Sul, que garantiu o seu financiamento, treinamento e apoio logístico, numa tentativa de manter a sua dominação política e económica na região e evitar o desenvolvimento interno do movimento *anti-Apartheid*. Assim, a guerra prosseguiu ao longo da década de 80, numa estratégia de "conflito de baixa intensidade", cujas ações continuaram a incidir, principalmente, contra infra-estruturas socioeconómicas e a população civil.

Mudanças na conjuntura mundial e regional, a tomada de consciência de valores individuais levou o Governo a começar um processo de transformação e renovação da sociedade moçambicana, que foi consubstanciada na adoção da nova Constituição multipartidária, em 1990. O processo dirigido pela Frelimo tem materializado o princípio de "mudança na continuidade", para evitar, na medida do possível, rupturas que desgovernem a sociedade e o Estado.

Em simultâneo com as reformas, decorriam, a partir de 1990, em Roma, conversações diretas entre a Frelimo e a Renamo, que levaram à assinatura do Acordo Geral de Paz, em 1992. As negociações foram mediadas pela Comunidade de Santo Egídio, de Roma, que faz parte do Governo italiano e a Conferência Episcopal dos Bispos Católicos de Moçambique. (MAZULA, 2005). Este acordo estabeleceu, entre muitos aspectos, a realização das primeiras eleições gerais por sufrágio universal: direto, secreto e pessoal, e que veio a se realizar em outubro de 1994.

A propósito, segundo Brazão Mazula (2005), a era da paz, advinda com o fim da guerra civil, ficou caracterizada pela abertura a uma democracia multipartidária e introdução efetiva (ou agressiva) da economia de mercado, ou pela radicalização da economia de mercado, com os olhos voltados para os benefícios da globalização e das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Na concepção do autor:

A paz renovou, ao menos para a maioria da sociedade, a expectativa pela equidade social. Esta exige, hoje, adopção de políticas assentes na justiça social e nos princípios de igualdade no acesso às oportunidades sociais e económicas e nos mecanismos transparentes da criação da riqueza. (MAZULA, 2005, p.60).



Como importante marco na descentralização dos órgãos do Estado, foram realizadas, em maio de 1998, as primeiras eleições autárquicas, em 33 municípios, dos quais se contam 23 cidades e 10 vilas.

Em relação ao voto, Mazula (2005, p.62) salienta que:

[...] esse voto não se restringe ao voto político, pelo qual o cidadão-eleitor elege os governantes, segundo a Constituição de 1990 e o Acordo Geral de Paz de 1992. O significado desse voto é distorcido para a criminalidade, a corrupção e a droga. Esta distorção de sentido do voto é também uma questão ética.

O autor acima insiste no alerta da corrupção do país, porque são muito caros os seus custos sociais, pois, como observa Amartya Sen (*apud* MAZULA, 2005, p.65), ela é “uma das principais pedras de tropeço no caminho para um progresso económico bem sucedido, por exemplo, em muitos países asiáticos e africanos” e a “um nível [...] elevado”, ela “pode tornar ineficazes as políticas públicas” e “afastar os investimentos e as actividades económicas dos objectivos produtivos para os proventos astronómicos de actividades clandestinas”. Finalmente, ela “pode conduzir [...] ao desenvolvimento de organizações violentas como a Máfia” e, no caso moçambicano, a onda de criminalidade, muitas vezes, impune.

Como reconhecimento do empenho do atual Presidente na causa da paz, condição imprescindível para o crescimento da economia e a redução da pobreza, Chissano foi candidato a Nobel da Paz 98 e, em 1999, condecorado com o título de "Doutor Honoris Causa" pela Universidade de Coimbra.

A realização das segundas Eleições Gerais, em 1999, veio fortalecer a democracia que se vive no País. Nelas, Joaquim Chissano foi reconduzido à Presidência da República e a Frelimo continuou a bancada majoritária no parlamento.

A ação do País visa à redução dos níveis de pobreza, dando prioridade aos serviços básicos, como: a educação, saúde, abastecimento de água e saneamento, focalizando, sobretudo, o desenvolvimento rural. Considerando que o saber é o motor do processo de desenvolvimento, é a partir do conhecimento que Moçambique espera ter acesso à tecnologia, que é a sustentação do desenvolvimento econômico. Hoje, exige-se o domínio do conhecimento e da tecnologia e isto só será possível com uma ação persistente de educação, de forma a que se consiga embarcar no comboio do progresso econômico e social mundial. É por esta razão que a educação constitui a linha estratégica fundamental na luta contra a pobreza. Na sua persecução, os esforços estarão concentrados na expansão do acesso à educação, ao mesmo tempo em que serão desenvolvidas as ações pertinentes à melhoria da sua qualidade.

O sistema político multipartidário pretende assegurar à mulher a igualdade de oportunidades e direitos, elevando o seu nível educacional e reforçando o seu papel de educadora das gerações vindouras, que é formadora da personalidade do Ser moçambicano. Neste contexto, importa destacar, ainda, que a personalidade e a consciência são moldadas na família, que constitui a célula base da sociedade, na qual a mulher exerce um papel preponderante.

Os jovens constituem o futuro do país e, portanto, é necessário assegurar-lhes todas as condições necessárias à sua formação profissional. Para a preservação e desenvolvimento da identidade moçambicana, o governo entende que é preciso reforçar as ações que possam fazer surgir nos jovens a consciência patriótica e o orgulho de ser moçambicano. Neste âmbito, reveste-se de importância particular que, ao se dotar de conhecimentos científicos os jovens, existe também a

preocupação de lhes dar a conhecer a diversidade e a riqueza da cultura e identidade nacional.

Neste sentido, segundo Buendía (1995, p.344), “a escola é a instância social especializada, onde a sociedade tenta garantir a sua reprodução e o seu desenvolvimento cultural”. O autor parte do pressuposto de que “o desenvolvimento e aprofundamento da democracia têm na escola um dos espaços privilegiados para o tornar possível”.

A sustentabilidade de desenvolvimento do país só é possível se as gerações vindouras forem beneficiadas nas ações que forem desenvolvidas no presente. É neste quadro que, durante o quinquênio, o governo vai expandir o acesso da população à educação, sobretudo, educação básica e técnico-profissional, ampliando, prioritariamente, as oportunidades de acesso aos jovens e à população escolar situada nas áreas rurais. Este objetivo será alcançado por ações de construção de novas unidades de ensino, pela retomada da dinâmica da alfabetização, pela melhoria da eficácia interna e externa do sistema de ensino, pela dinamização das atividades culturais e desportivas e pela consolidação e promoção dos ensinos superior e à distancia.

A par da expansão dos serviços educacionais, o governo vai também implementar ações que visam à melhoria da qualidade de ensino, reformando o sistema nacional de educação, concluir o processo de reforma curricular do ensino básico, intensificar a formação dos professores primários, diretores de escolas e instituições gestoras de educação e desenvolver os sistemas de controlo de qualquer ensino.

A formação da personalidade do Homem moçambicano exige, por um lado, a promoção, a pesquisa e a divulgação dos valores culturais do País, e, por

outro lado, a sua inserção nos programas de educação. Acredita-se que com esta postura se poderá encarar sem receios o fenómeno da globalização que já constitui um processo irreversível.

A globalização, conjugada com a aceleração dos ritmos de revoluções tecnológicas, coloca o desafio de implantar em Moçambique instituições científicas que realizem atividades de pesquisa, e de acompanhamento dos acontecimentos no campo científico e que promovam a difusão do conhecimento e cultura científica e técnica.

A saúde constitui uma prioridade primária. Ela será prosseguida assentando as ações do governo na estratégia de cuidados de saúde básicos a qual consiste na dinamização das atividades preventivas, principalmente em relação as doenças endêmicas e as transmissíveis e em segundo lugar a prestação dos serviços curativos. A malária e o HIV/SIDA são as epidemias que pela sua incidência em Moçambique e pelos seus impactos, merecerão um acompanhamento particular pelo governo.

Sobre a prevenção, esforços serão orientados prioritariamente para a dinamização dos programas de vacinação prestando atenção especial às mulheres e crianças.

Em relação à prestação dos cuidados de saúde, a equidade e a qualidade constituem os principais desafios. Deve-se ser capaz de combinar de forma adequada os dois aspectos, evitando os riscos de exclusão de concidadãos por se privilegiar a qualidade ou de desqualificação dos serviços de saúde por se privilegiar a expansão. Assim, o governo preconiza prosseguir as ações visando a melhoria da qualidade de prestação de serviços, mas também continuar a expandir os serviços a áreas recônditas ainda não abrangidas.

No âmbito da saúde, o governo deverá atualizar o seu plano estratégico, melhorar os sistemas de planejamento e de gestão, incrementar a capacidade técnica dos recursos humanos, consolidar os sistemas de informação, promover a integração entre a medicina convencional e as outras formas de medicina, expandir a rede de serviços de saúde e viabilizar o aumento de cobertura dos programas de proteção de saúde da família.

Um dos elementos determinantes para o combate às causas das doenças será a melhoria da higiene da água que é consumida e a melhoria do saneamento do meio. Na verdade, a água, sendo imprescindível para a vida, é também um dos principais fatores de transmissão de doenças, se não for condicionada em forma adequada. Por isso, a preocupação de expandir os serviços de abastecimento de água nas áreas rurais e aumentar a sua qualidade nas áreas urbanas e rurais.

Neste contexto, o governo irá assegurar a expansão da rede de abastecimento de água, o aumento da eficiência da sua distribuição e a promoção da sustentabilidade das infra-estruturas. O governo preconiza a reabilitação e conservação de infra-estruturas, a promoção da gestão privada dos grandes sistemas e autogestão dos pequenos sistemas, furos e poços por parte das comunidades beneficiárias. No saneamento do meio, o esforço principal será orientado à recuperação e expansão das respectivas infra-estruturas, e à modernização dos modelos e mecanismos de prestação dos serviços.

Para o efeito, serão mobilizados recursos para financiamento das infra-estruturas do setor, serão dinamizados os programas de saneamento, serão concebidas estratégias integradas de abastecimento de água e de saneamento e promovida a participação do setor privado e das comunidades na provisão desses

serviços. Os programas de saneamento a baixos custos pela sua importância estratégica nas áreas peri-urbanas e rurais serão estendidos e dinamizados.

A prática de desporto constitui um complemento importante na preservação da saúde dos cidadãos. Por isso, o governo é pela massificação da prática do desporto. Para tal, o governo promove a recuperação e ampliação das infra-estruturas desportivas, dando prioridade às escolas, clubes, locais de trabalho e de residência, e a construção de novas infra-estruturas. Estão sendo criadas condições para a formação de técnicos do desporto. Tais objetivos passam pela implementação de modelos mais competitivos e pelo comprometimento de toda a sociedade, em particular do empresariado, com a promoção da prática do desporto.

No contexto da ação social no presente, a estratégia básica do governo é, de um lado, prosseguir com as ações de assistência social aos grupos vulneráveis, nomeadamente, crianças, mulheres, idosos, deficientes e deslocados, e por outro lado, criar as condições para que cada cidadão nesta situação possa ter uma ocupação produtiva.

Referente ao trabalho, o governo crê que com a expansão da atividade econômica, estarão disponíveis mais postos de trabalho. Por essa razão, revela-se pertinente preparar as pessoas no sentido de terem uma profissão. Atribui-se, neste âmbito, grande prioridade à formação profissional, orientada aos jovens desempregados, às mulheres, aos deficientes físicos e aos desmobilizados. Pretende-se que no contexto atual de limitada oferta de emprego, se criem fontes alternativas de emprego e de ocupação produtiva das pessoas. Neste processo, a nossa ação assentará na valorização do setor informal, na dinamização das micro-empresas e na promoção de iniciativas de auto-emprego. A par desta ação, e com vista a proteger os já empregados, são reforçados os mecanismos de prevenção e

superação de conflitos laborais, e os sistemas de proteção social e física dos trabalhadores, contribuindo para a estabilidade dos empregados e dos trabalhadores.

A habitação é um aspecto crítico à estabilidade social dos jovens, sobretudo, os que se encontram nas cidades. A habitação nas áreas rurais carece também de melhoramento para oferecer maior comodidade e bem-estar à população. Será nestas duas linhas que o governo irá intensificar e expandir as atividades do Fundo de Fomento de Habitação, promover o desenvolvimento de iniciativas públicas e privadas de fomento habitacional. Também será promovida e facilitada a investigação sobre construções adequadas e de baixo custo, para ambientes urbanos e rurais, valorizando e modernizando o uso de materiais locais e facilitar o acesso à habitação própria dando prioridade aos jovens casais.

A problemática de habitação traz a discussão, a questão do desenvolvimento urbano. As cidades, hoje, são centros de coexistência do urbano e do rural. Requerem-se abordagens incisivas sobre como viabilizar o processo de expansão e desenvolvimento das nossas cidades e vilas. O governo preconiza o incremento da participação dos cidadãos na gestão de suas cidades e vilas, dando apoio às iniciativas de autarquização, encorajar a formação dos gestores, promover estudos específicos e a coordenação entre diferentes setores intervenientes nesta matéria e incentivar a realização dos investimentos na urbanização e habitação.

Os sucessos dos desafios sociais, que foi referido, pressupõem uma situação de paz e harmonia na sociedade moçambicana. O bem-estar das populações exige do moçambicano a criação das condições de harmonia familiar e de restauração da moral e ética na sociedade. O governo espera, do seu relacionamento com as confissões religiosas e outras associações cívicas, que

resultem ações concertadas de educação dos cidadãos, de restauração da harmonia na família, moçambicana, de reconstrução, da reconciliação, da unidade nacional, da consolidação da paz e da valorização do tecido ético e moral.

#### 5.2.4 A economia moçambicana

A economia moçambicana é baseada na agricultura praticada pela maioria da população (87%) e funciona através de dinheiro à vista e de um sistema de troca direta. As suas indústrias principais, controladas pelo governo após a independência, estão em fase adiantada de privatização. Todos os aspectos da vida econômica são atingidos pelo mercado negro, onde os produtos foragidos ao fisco apresentam preços baixos.

Pode-se apontar como um dos pontos fortes da economia moçambicana a grande riqueza em recursos naturais, tais como: solos férteis, reservas de peixe, madeiras, pedras preciosas, gás natural, potencial hidroelétrico.

A revitalização da economia conta com diversos grandes empreendimentos em curso ou concluídos, como são os Corredores da Beira, Limpopo, Nacala, Maputo e Mtwara, as Barragens de Corumana e Pequenos Libombos, onde o Governo têm desenvolvido ações de reabilitação industrial e de desenvolvimento do setor de turismo.

Dentre os pontos fracos da economia de Moçambique, pode-se identificar o precário desenvolvimento do capital humano, principalmente nas províncias de Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia e Sofala. Falta de mão-de-obra especializada, de gestores e de técnicos. Mercado negro a nível nacional. Elevada dívida externa. Dependência de produtos manufaturados importados. Altos índices de desemprego, e elevada taxa de subemprego.



Desde 1994, com o clima de paz, a política da economia de mercado do Plano de Reabilitação Econômica – PRE, implementado a partir de 1987, trouxe uma onda de investimento estrangeiro ao País, nos setores de gás, mineiro, industrial, bancário e de turismo. Só em 1998, o Centro de Promoção de Investimentos aprovou cerca de 200 novos projetos, num valor global de 837 milhões de dólares americanos.

Há uma venda de partes de empresas públicas, "*joint-ventures*" e investimento privado, numa tentativa de modernizar os vários setores vitais da economia. Com a privatização das empresas, a economia passa a conhecer um novo impulso e espera-se que leve a uma redução da pobreza, embora o que se tem observado é que leva quase sempre a dispensas de empregados em massa.

As reformas de mercado controlaram a inflação e trouxeram um modesto crescimento. As perspectivas em médio prazo melhoraram bastante com o desenvolvimento dos corredores, essenciais à entrada de divisas no País.

Existem grandes perspectivas para o desenvolvimento de uma base industrial significativa. Antes da Independência, a produção nacional estava mais voltada à exportação. Não existia ligação entre a agricultura, indústria e comércio, havendo, por isso, uma grande dependência dos mercados e fornecedores do exterior.

Com a independência e a conseqüente mudança dos governantes e do sistema político, muitos empresários abandonaram o País. O Estado passou a ter uma intervenção mais direta na atividade econômica, impedindo que fosse deliberadamente prejudicada.

Ao fim de cinco anos de independência, a estratégia de desenvolvimento e do programa para a reconstrução social e econômica levou a um crescimento da

produção industrial em 13,7%<sup>16</sup>. Mas, a partir de 1982, a guerra, incidindo, principalmente, sobre infra-estruturas socioeconômicas, e a população civil levando a um colapso da economia e degradação do nível de vida, fez com que o Governo adotasse uma série de medidas na área econômica. Em 1984, foi publicada a Lei do Investimento Estrangeiro e Moçambique tornou-se membro do Banco Mundial – BM e do Fundo Monetário Internacional – FMI.

Em face de uma crise generalizada de fome e pobreza, em 1987, o Governo declarou a situação de emergência e pediu assistência à comunidade internacional e lançou o Programa de Reabilitação Econômica (PRE). Como resultado, a produção total de bens e serviços (PIB) cresceu na ordem de 5% de 1987 a 1989. No entanto, este ritmo não se manteve e, em 1992, último ano da guerra, registrou-se um resultado negativo de -3,3%. Em 1992, ano da assinatura do Acordo de Paz, as infra-estruturas econômicas e sociais estavam destruídas ou inoperantes, em cerca de 40%, e estimava-se em mais de um milhão o número de mortos, vítimas diretas e indiretas da guerra; cerca de 5 milhões de pessoas encontravam-se em movimentação pelo País, à procura de se poderem refixar, 3,5 milhões dos quais eram deslocados internos e 1,5 milhões refugiados. As infra-estruturas, que ainda existiam para acolher estas populações, não tinham pessoal, equipamentos e nem materiais adequados. Com o fim da guerra, a economia começou a registrar novas tendências e, logo em 1993, o crescimento do PIB foi de 16,2%.<sup>17</sup>

Além disso, as cheias e ciclones, que têm assolado regularmente o País, sendo de recordar as de 2000 e 2001, causaram uma quebra no ritmo de crescimento e um agravamento da taxa de inflação. Os setores mais danificados têm

---

<sup>16</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.

<sup>17</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.

sido a agricultura, a pecuária, a exploração florestal, a extração de minerais, a eletricidade, os transportes e as comunicações, os quais, no seu conjunto, acabaram por ter um desempenho muito abaixo das expectativas, o que fez com que a economia não mantivesse um crescimento superior a 5%, contra os dois dígitos atingidos anteriormente e aumentando o índice de inflação.

Como corolário das ações desenvolvidas pelo Governo, em 2003, a economia cresceu em 7,1% do PIB, em relação a 2002. Este crescimento resultou do efeito combinado de várias áreas prioritárias, especialmente a educação e a saúde e os setores vitais da atividade económica, com particular realce para a agricultura, pescas, indústria de extração de minerais e indústria transformadora.<sup>18</sup>

Referente ao crescimento económico e sustentável, a premissa básica é a de que, só um bom ambiente económico, assentado em políticas que concorram para a estabilização económica do País, poderá manter a motivação dos agentes económicos para a dinamização da produção e produtividade. Nesta base, o Governo pretende alcançar um crescimento económico da ordem dos 7%-8% por ano. Este crescimento deverá ser acompanhado pela manutenção e consolidação dos níveis atuais de inflação, isto é, uma inflação a um dígito, e pela estabilização da moeda nacional. Trata-se de indicadores importantes para o aumento da confiança dos agentes económicos moçambicanos. O desencadeamento de ações, visando ao incremento da poupança nacional e externa, é de grande importância. Assim, com vista ao alcance do objetivo de crescimento económico sustentável, serão prosseguidos os processos de desburocratização e simplificação dos procedimentos de manutenção de um bom ambiente macroeconómico e dinamização dos mercados, como principais vetores de atuação.

---

<sup>18</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.

O desenvolvimento econômico deve ser prosseguido combatendo os três principais problemas estruturais que o País enfrenta, sendo: a persistência da pobreza, a construção das assimetrias entre as regiões do país, e a fraqueza do setor empresarial nacional. Pretende-se que o desenvolvimento econômico, em primeiro lugar, seja no sentido do aumento da subsistência interna, em termos de produtos de consumo e de matérias-primas, e, em segundo lugar, se criem as condições necessárias para a melhoria e estabilidade da balança de pagamentos, quer pela substituição de importações em bens de consumo e em matéria-prima, quer pela via de incremento das exportações. Neste domínio, a estratégia assenta-se, por um lado, na criação e dinamização do surgimento de infra-estruturas económicas, de comercialização e de comunicação e no aperfeiçoamento de incentivos aos investimentos com prioridade nas áreas rurais. Por outro lado, no estabelecimento de um sistema fiscal justo e equilibrado.

A consolidação do empresariado nacional moçambicano constitui um objetivo primário. Assim, para a adoção de mecanismos que promovam o aumento da poupança interna, devem ser feitas buscas de mecanismos que incentivem o empresariado nacional e internacional a investir em Moçambique, em parceria, sobretudo, nos grandes empreendimentos, iniciativas e sociedades empresariais.

A ação do governo deve ser no sentido de valorizar os recursos e potencialidades nacionais e da potenciação das áreas de maior absorção de mão-de-obra. Por conseguinte, os setores estrategicamente prioritários para esses fins, são o agro-industrial, o dos recursos minerais, da energia, dos transportes e comunicações, e do turismo, os quais serão encarados como os de mais valia para o País. Para eles, devem ser orientados os fluxos de investimento. Para este efeito, o governo precisa melhorar os serviços de provisão de bens e serviços públicos

essenciais no setor agrícola, prestando atenção adequada à promoção da realização de investimentos no setor, a necessidade de desenvolvimento de mercados e da garantia da sustentabilidade do uso dos recursos naturais e a necessidade de se promover o desenvolvimento rural.

A indústria transformadora a ser promovida será a utilização da matéria-prima produzida no País e que responda às necessidades da população. Neste quadro, o governo é pela viabilização da indústria existente através do prosseguimento das ações de modernização e diversificação do parque industrial, de proteção industrial e da propriedade industrial e da promoção da pequena e média indústria, em particular, nas áreas rurais.

Na extração mineira, o governo necessita atualizar o conhecimento sobre os recursos minerais e estabelecer um quadro legal e fiscal atraente ao investimento privado, de modo a que, de forma consciente, possa incentivar a participação empresarial no setor. Devem ser adotadas as ações que concorram para a inventariação, prospecção, pesquisa e exploração dos recursos minerais.

No setor de energia, prosseguem-se dois objetivos, sendo a expansão do acesso da população a fontes energéticas e o aumento dos rendimentos deste setor, contribuindo, também, para o aumento das exportações. Visando a estes objetivos, o governo deve direcionar os esforços necessários para a concretização da reabilitação das infra-estruturas energéticas, incluindo as redes de distribuição com vista à redução dos seus custos.

Nos transportes e comunicações, os desafios são o de se conseguir melhorar a viabilidade, comodidade, segurança, diversidade e expansão dos serviços e melhorar a acessibilidade dos mesmos à maioria da população. Para isso,

deve ser reformulada a legislação no setor, as ações de fiscalização precisam ser reforçadas, e incrementadas as de promoção do envolvimento do setor privado.

Em relação ao turismo, é necessário que constitua uma fonte de emprego e também um fator de promoção do equilíbrio da balança de pagamentos do País. Assim, o governo precisa proceder à divulgação, na região e nos principais mercados de turismo internacional, as potencialidades turísticas do País, promover a participação do empresariado nos empreendimentos turísticos, promover programas de formação profissional e reforçar as atividades de fiscalização da atividade turística.

O processo de desenvolvimento socioeconômico, que se pretende que seja sustentável, deve assentar os recursos básicos do País. No caso de Moçambique, tais recursos são a terra e os recursos naturais, que constituem o patrimônio mais valioso do povo moçambicano, pelo que o governo atribui importância particular à sua gestão.

Em relação à terra, o objetivo é assegurar o direito do uso e aproveitamento da terra a toda a população e entidades que tenham iniciativas económicas e sociais em benefício do povo moçambicano. É por isso que o governo deve prosseguir com a revisão da legislação e a simplificação dos procedimentos administrativos, assegurar um maior envolvimento e participação das comunidades locais na gestão da terra, desenvolver os sistemas de informação de gestão de terras e os planos de ordenamento territoriais, com prioridade para as áreas de maior fluxo de investimento.

A utilização dos recursos naturais deve obedecer ao princípio da sustentabilidade e aos preceitos ambientais, com vista a um processo de desenvolvimento sustentável. Neste contexto, o governo deve completar a

elaboração da legislação ambiental, tendo em atenção a necessidade de integração dos aspectos ambientais com os aspectos de desenvolvimento, estabelecer um quadro institucional adequado à gestão das áreas ambientalmente críticas, preservar os ecossistemas, educar os cidadãos em matérias ambientais e reforçar as atividades de supervisão e controle ambientais.

Em suma, a má distribuição da riqueza, aumentando o fosso entre ricos e pobres, leva a que o crescimento econômico do País não beneficie a todos, embora a mobilidade econômica e social tradicional continue. A formação académica tem sido o principal e mais seguro meio para subir na escala económica.

#### 5.2.5 O ensino em Moçambique

Segundo Mazula (1995), a escola como instituição social e pública emerge na história ligada ao processo de formação das nações modernas, ao mesmo tempo que se instauram sistemas de governo com base no princípio da soberania popular, o regime democrático. Nela colocaram-se esperanças de serem eliminadas as desigualdades sociais, propiciando o saber que se considerava ser o pré-requisito para uma sociedade baseada na meritocracia. Mais adiante, na virada do século XIX para o século XX, considerou-se que a escola seria a formadora dos homens democratas, capazes de viverem na sociedade democrática.

Um dos maiores progressos registrados em Moçambique, após a Independência (1975), foi no campo da alfabetização da população. Em 1974, por exemplo, a taxa de analfabetismo, que rondava os 90%, diminuiu, já em 1980, para 72% (dados oficiais). A guerra civil nos anos oitenta foi, contudo, devastadora neste domínio, agravando de novo a situação. Mais de 3 mil escolas fecharam entre 1983 e 1990. A paz estabelecida em 1992 trouxe um novo alento ao processo de

alfabetização, mas se trata de um setor com graves carências, onde falta quase tudo: escolas, professores, manuais, material escolar, entre outras. Cálculos, datados de 1995, apresentavam a seguinte taxa atual de analfabetismo: Homens - 42%; Mulheres - 77%. De acordo com fontes internacionais, estima-se que cerca de 68% da população em idade escolar esteja freqüentando este nível de ensino (dados de 2001).<sup>19</sup>

Após o Segundo Congresso Mundial sobre a Educação para Todos, realizado em Dakar, em abril de 2000, verificou-se mudanças significativas no sistema educativo de Moçambique. O Governo moçambicano está planejando uma estratégia para permitir o estabelecimento de uma educação básica obrigatória de 7 anos para a totalidade de população, em 2015. Nos últimos anos, a admissão na escola primária aumentou significativamente, atingindo cerca de 92% das crianças de 7 anos. 67% destas crianças completaram a escola primária obrigatória de 5 anos. Porém, por diversas razões, só 25% dos que terminaram este nível de escolaridade continuaram para a fase seguinte e, dentre estes, 53% completaram o 7º ano. Conseqüentemente, o número de pessoas em Moçambique que completaram a educação básica é ainda muito limitado.<sup>20</sup>

A política educativa moçambicana define educação básica como um direito universal. Em 1998, o Ministro da Educação assumiu, com o apoio da UNESCO, o projeto das "Escolas Inclusivas" para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

A estratégia consiste em aumentar a consciência sobre a diversidade, por meio da estrutura educativa. As atividades consistem em curtas ações de formação que visam capacitar os coordenadores provinciais e os professores das escolas

---

<sup>19</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.

<sup>20</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.



inclusivas/piloto. Todavia, por falta de recursos, o Governo de Moçambique ainda não realizou uma avaliação nacional. Cada província, 10 ao todo, e a capital, Maputo, estão implementando-a, cada uma a seu modo, a política da Educação para Todos e o projeto das escolas inclusivas está em marcha.

O setor do ensino superior em Moçambique cresceu consideravelmente nos últimos anos. O número de estudantes sextuplicou nos últimos 14 anos, chegando a quase 23.000 em 2004. No mesmo período, foram criadas 14 novas universidades, tanto privadas como públicas, espalhadas pelo país. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLAINE, 2004).

A garantia da qualidade no ensino superior em Moçambique é um objeto central do governo e uma questão premente para estudantes, empregadores e sociedade em geral.

No tocante ao ensino superior, Moçambique conta, atualmente, com 12 instituições públicas e 12 instituições privadas, conforme Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6. Instituições de Ensino Superior em Moçambique**

<b>INSTITUIÇÕES PÚBLICAS</b>				
<b>N.</b>	<b>Instituição</b>	<b>Nome do Reitor</b>	<b>Data de Criação</b>	<b>Diploma Legal de Criação</b>
1	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	Brazão Mazula	1962	Decreto-lei n. 44.530, de 21 de agosto. Decreto n. 12/95 de 25 de abril.
2	Universidade Pedagógica (UP)	Carlos Machilli	1985	Diploma ministerial 73/85 de 25 de abril. Decreto 13/95 de 25 de abril.
3	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	Jamisse Taímo	1986	Decreto 1/86 de 5 de fevereiro.
4	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	Machatine Munguambe	1999	Decreto 24/99 de 18 de maio, 1ª série n. 19, 4º suplemento.
5	Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	Aurélío Zilhão (Diretor)	2003	Decreto 47/03 de 18 de novembro.
6	Academia Militar (AM)	Daniel Frazão Chalé (Comandante)	2003	Decreto 62/2003 de 24 de dezembro.
7	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	-	2004	(criação autorizada pelo Conselho de Ministros em 30/06/2004).
8	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	-	-	-
9	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	Rafael Massinga (Presidente da Comissão Instaladora)	2005	Decreto 32/2005, junho
10	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	Zélia Menete (Presidente da Comissão Instaladora)	2005	Decreto 32/2005, junho
11	Instituto Superior Politécnico de Tele (ISPT)	Bernardo Bene (Presidente da Comissão Instaladora)	2005	Decreto 32/2005, junho
12	ISAP	Bernardo Bene	-	-
<b>INSTITUIÇÕES PRIVADAS</b>				
1	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	António Saraiva de Sousa	1996	Decreto n. 46/96 de 5 de novembro.
2	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	André de Carvalho	1999	Decreto n. 32/00 de 4 de junho
3	Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU)	Lourenço do Rosário	1995	Decreto n. 44/95 de 13 de setembro.
4	Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	Ferraria Abdala	1998	Decreto n. 13/98 de 17 de março
5	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	Filipe Couto	1995	Decreto n. 43/95 de 14 de setembro.
6	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	Fernando Ganhão	2002	Decreto n. 42/2002 de 26 de dezembro
7	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	José Wamala	2004	(criação autorizada pelo Conselho de Ministros em 30/06/2004).
8	Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	-	2004	(criação autorizada pelo Conselho de Ministros em 10/08/2004).
9	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	-	-	-
10	Instituto Superior Cristão (ISC)	-	-	-
11	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	-	-	-
12	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	-	2005	Decreto n. 57/05 de 27 de dezembro.

Fonte: Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (2004)

Destaca-se, neste contexto, que, em 1975, Moçambique contava apenas com uma universidade nacional, e hoje, passados trinta anos, existem mais de doze universidades, sendo considerada a mais importante a Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

#### 5.2.6 A Universidade Eduardo Mondlane

A Universidade Eduardo Mondlane foi fundada no dia 21 de agosto de 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, ascendeu à categoria de Universidade, sendo, então, designada Universidade de Lourenço Marques – ULM. Embora uma Universidade ainda jovem é a mais antiga e, durante muito tempo, a única em Moçambique.

A partir de 1976, a ULM passou a designar-se Universidade Eduardo Mondlane – UEM. Nessa altura, houve uma reforma curricular, introduzindo-se novos planos de estudo, os bacharelatos, tendo em vista a resposta às necessidades do mercado de trabalho de modo mais rápido, necessidades essas agravadas pela saída do País de pessoal qualificado. A UEM assumiu tarefas nas classes terminais do ensino pré-universitário, por meio dos cursos propedêuticos, e reestruturou os ramos educacionais, transformando-os em cursos acelerados de formação de professores, ao mesmo tempo em que se abriram cursos da área de Ciências de Educação, na Faculdade de Educação, criada em 1981.

A UEM, desde cedo, se assumiu como uma Universidade nacional, tendo-se concebido uma política que garantia a equidade de acesso a estudantes oriundos das diversas regiões do País, procurando-se preservar e aumentar a presença feminina na instituição.

Grande foi o esforço de alguns poucos docentes moçambicanos, em estruturar, organizar, adequar e lançar as bases do desenvolvimento da instituição, e do Governo de Moçambique em compreender a sua importância, mantendo-a em funcionamento num contexto bastante difícil.

Por ela passaram muitas gerações de jovens, que hoje desempenham funções e atividades nas mais diversas áreas do conhecimento, em nível do governo, dos setores sociais, econômicos e de serviços do País e, mesmo em nível de outros países.

É grande o orgulho que a instituição sente ao longo da sua história, pelo seu envolvimento na formação de professores capazes de garantir a educação das jovens gerações moçambicanas, na formação de técnicos superiores para as diferentes esferas de atividade.

A história da instituição, desde a sua criação, reflete os períodos da história do País, que influenciaram e determinaram o processo de ensino, de investigação e de ligação à sociedade, desde a definição dos perfis profissionais, no nível da formação, ao tipo de investigação a realizar.

Hoje, a Universidade Eduardo Mondlane situa-se num contexto social de transição para uma economia de mercado, de democratização das estruturas, e no seio de uma pluralidade de universidades, contexto esse que torna imperativo o "Repensar" a Universidade Eduardo Mondlane, a nível nacional, regional e internacional, adequando-a às necessidades locais, mas capaz de responder, em qualidade, aos desafios que se colocam em nível internacional. Por isso, sua missão, segundo seus Estatutos, pode ser resumida em:

**“A Universidade Eduardo Mondlane empenha-se em ser uma instituição de excelência no contexto da educação, da ciência, da cultura e da**

**tecnologia, educando para a vida os profissionais que capacita e assumindo responsabilidades no processo de inovação e transferência de conhecimento e no desenvolvimento sustentado. A Universidade Eduardo Mondlane pugna pela sua integração e afirmação na comunidade científica mundial e por ser agente e objeto de mudanças e transformações da sociedade”.**

### **5.3 Necessidade de um Plano de Avaliação Institucional**

Um Plano de Avaliação Institucional para as universidades de Moçambique surge, principalmente, da necessidade de acompanhar as mudanças verificadas no país, nos últimos vinte e cinco anos, após a independência nacional, em 1975. Como consequência deste evento, o ensino superior sofreu inúmeras mudanças nos seus programas curriculares, bem como no seu funcionamento.

De uma política governamental centralizada, Moçambique encontra-se, hoje, num processo de democratização, envolvendo todos os setores sociopolíticos e económicos, o que requer muita dedicação e estudo sobre o seu desenvolvimento. Neste contexto, as universidades têm um papel muito importante, na medida em que precisam acompanhar as mudanças ocorridas, e, desta forma, ajustarem suas políticas e missões ao ambiente atual, sem deixar de fora os acontecimentos mundiais, o desenvolvimento das tecnologias da informação, as tendências do mercado, e os fenômenos da globalização.

As instituições internacionais, com atividades em Moçambique, trouxeram consigo regulamentos e normas que foram de certa forma impostas às instituições moçambicanas, sendo uma delas a avaliação. Por exemplo, dentro das

universidades, existem projetos de cooperação, que são avaliados periodicamente e existem acordos estabelecidos com alguns governos estrangeiros, que ditam a realização de seminários e conferências anuais, onde são apresentados os resultados dos investimentos feitos nos diferentes setores dessas instituições. Ligadas a estas atividades, são realizadas, ainda, programas de prestação de contas ao governo local sobre os recursos financeiros disponibilizados e os resultados. Por isso, faz-se premente um Plano Nacional de Avaliação Institucional para universidades.

## **5.4 Planos**

### **5.4.1 O Projeto Piloto da UEM**

A Universidade Eduardo Mondlane elaborou o Projeto Piloto da Avaliação Institucional, inicialmente, para os cursos de Engenharia.

A escolha de tais cursos para o Projeto Piloto deve-se ao número de estudantes e graduados de cursos de engenharia que também tem aumentado consideravelmente, assim como os fornecedores e a diversidade dos graus. O Quadro 7 apresenta as instituições e os cursos de engenharia que lecionam:

**Quadro 7. Instituições e Cursos de Engenharia lecionados em 2004**

INSTITUIÇÃO	CURSO
Universidade Eduardo Mondlane - FAEF	Agronomia
	Florestas
Universidade Eduardo Mondlane - FE	Civil
	Eletrotécnica
	Eletrônica
	Mecânica
	Química
Instituto Superior Politécnico Universitário - ISPU	Civil
Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique - ISCTC	Informática
Instituto Superior de Transportes e Comunicações - ISUTC	Civil & Transportes
	Informática
Universidade Católica de Moçambique - UCM	Agronomia
Universidade Técnica de Moçambique - UDM	Ambiental
	Gestão Industrial

Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2005)

Outras universidades, como a Universidade de S. Tomás, Universidade Piaget e Universidade Musa-m-bik preparam-se para introduzir novos cursos de engenharia.

Com o rápido crescimento económico do país nos anos mais recentes, a procura de engenheiros muito qualificados em diversas áreas tem crescido. O mercado de trabalho tornou-se maior e mais exigente. A MOZAL, uma empresa moçambicana, é um bom exemplo de uma grande empresa que está interessada e preocupada com a qualidade dos graduados em engenharia, graduados que pode recrutar entre os formados pelas universidades.

Como resultado, o campo profissional da engenharia tornou-se mais competitivo, requerendo uma regulação rigorosa no tocante a qualificações, garantia de qualidade e acreditação. A recém-estabelecida associação dos Engenheiros – Ordem dos Engenheiros de Moçambique (OrdEM) – tenta desenvolver, pela primeira vez no país, um sistema para o registro dos engenheiros, para o qual uma componente essencial é um sistema de acreditação dos cursos de engenharia oferecidos em Moçambique. De acordo com a lei que criou a Ordem dos

Engenheiros, apenas os que se registram com a OrdEM podem ser considerados Engenheiros e trabalhar como tal em Moçambique.

Para a OrdEM, isto é uma questão prática e urgente, uma vez que graduados de diversas universidades começam a inscrever-se como membros, obrigando a que a OrdEM esteja em posição de aceitá-los como membros, sabendo que os seus cursos de engenharia cumprem com padrões internacionalmente adotados.

Assim, respondendo ao rápido crescimento do setor do ensino superior, e à necessidade de garantir a qualidade dos programas de ensino oferecidos por um número crescente de diversas universidades, o Ministério da Educação estabeleceu, em 2004, uma comissão *ad-hoc* para preparar uma proposta de um sistema de avaliação e acreditação de instituições e programas de estudo. Esta comissão já apresentou um documento de política e está atualmente trabalhando numa proposta de legislação.

Cumprir informar que tal proposta culminou na criação do Conselho Nacional de Acreditação e Qualidade – CNAQ. Por fim, as próprias universidades moçambicanas pretendem receber reconhecimento nacional e internacional para os cursos que lecionam e para os seus graduados. Houve, portanto, um objetivo comum das universidades, Ministério da Educação e OrdEM, que se desenvolvesse um sistema de avaliação e acreditação que permitisse que esses objetivos fossem alcançados.

Com o apoio de um projeto financiado pela MOZAL e pela DEG (outra empresa de engenharia local), que tem o objetivo geral de apoiar o reforço da profissão de Engenharia em Moçambique, foi preparado um projeto piloto dirigido à



avaliação e acreditação dos cursos de Engenharia moçambicanos, conforme se poderá apreciar no Anexo 2, ao final deste trabalho de Tese.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos pelo Governo de Moçambique, as universidades também precisam se reestruturar, a exemplo da UEM, que não tem medido esforços para essa concretização.

Para acompanhar toda essa evolução no campo governamental e educacional, a UEM idealizou um Modelo Geral da Organização Estrutural e Funcional, exposto no Anexo 3.

### **Da reação**

Todos os setores visitados demonstraram interesse e preocupação sobre a qualidade do ensino superior do país, bem como a criação de Instituições do Ensino Superior e sua expansão pelo país inteiro.

Entende-se que essa preocupação refere-se principalmente ao acesso ao ensino superior a todos os moçambicanos, na busca da formação de quadros em nível superior, de que o país ainda é bem carente.

No entanto, é notória a preocupação com a qualidade do ensino, pois os cursos oferecidos precisam ser credenciados e avaliados.

A criação dos programas de avaliação e seu debate criaram desconforto no meio acadêmico, por questões culturais, pois professores acham que não carecem de processos avaliativos. Na busca do perfil de professor universitário, e na necessidade de retenção de professores na atividade acadêmica, a avaliação do desempenho joga seu papel de destaque, criando muita polêmica.

#### 5.4.2 Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador (SADE-CDI) da UEM

O Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador (SADE-CDI) foi concebido, desenhado e inspirado numa filosofia orientada para o desenvolvimento da Universidade Eduardo Mondlane ao serviço do público.

O Sistema de Avaliação de Desempenho pretende introduzir mudanças no ambiente de trabalho e criar nova mentalidade profissional na instituição, que contribuam para a criação de novos valores culturais da organização.

Para isso, medidas concretas deverão ser tomadas, a começar pelo redimensionamento dos recursos humanos, financeiros e materiais, passando pela descrição de tarefas e pela definição clara, dentre outros, do seguinte:

- i. termos de Referência para cada categoria profissional e função;
- ii. responsabilidade para cada docente e investigador que ocupa cada posto de trabalho dentro de cada órgão;
- iii. plano de actividades para cada docente e investigador. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador, 2006)<sup>21</sup>.

O desempenho pode ser avaliado a quatro níveis, nomeadamente:

- a. resultados globais, que têm a ver com indicadores da eficácia e eficiência da organização, como um todo;
- b. resultados sectoriais, em que se analisa o desempenho das várias unidades funcionais que fazem parte da organização;
- c. resultados de funções individuais, onde o objecto de análise é o resultado final do desempenho de uma função, por um docente ou investigador;
- d. comportamento individual, onde a análise incide sobre avaliação da forma de estar e desempenhar uma função, por um avaliado no seu posto de trabalho. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador, 2006)<sup>22</sup>.

Como objetivos gerais, o SADE-CDI se propõe:

- a. Contribuir para promover a eficiência profissional e eficácia institucional;
- b. Melhorar os métodos de trabalho utilizados pelos docentes/investigadores;

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.uem.mz>> Acesso em 10 de maio de 2006.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.uem.mz>> Acesso em 10 de maio de 2006.

- c. Incentivar a criatividade, inovação e capacidade de adaptação, desenvolvimento e manutenção de alto nível de desempenho individual e institucional;
- d. Criar e introduzir gradualmente um sistema de incentivos ligado ao sistema de avaliação de desempenho. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador, 2006)<sup>23</sup>.

Quanto aos objetivos específicos, são:

- a. Maximizar o rendimento de cada docente/investigador;
- b. Valorizar o trabalho que cada docente/investigador realiza;
- c. Avaliar a eficiência profissional do docente/;
- d. Elevar o nível de motivação, inovação e criatividade do docente/investigador;
- e. Promover a dedicação e fidelidade do docente/investigador à instituição;
- f. Estimular o desenvolvimento da cultura organizacional;
- g. Melhorar o processo de planificação das atividades de cada docente/investigador;
- h. Promover as atividades de formação acadêmica e capacitação profissional visando melhorar o desempenho profissional do docente/investigador;
- i. Promover a confiança e o bom relacionamento profissional e humano entre os colegas, no local de trabalho;
- j. Medir o resultado e a qualidade do trabalho realizado pelo docente/investigador, no quadro do plano de atividades preestabelecido. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador, 2006)<sup>24</sup>.

A avaliação do desempenho é um processo estratégico, usado como instrumento de gestão. É um processo por meio do qual se mede o desempenho de funcionários de uma organização e se dirige para os objetivos individuais e organizacionais específicos.

Como instrumento de gestão, que deve ser capaz de retratar tão fielmente quanto possível o comportamento do indivíduo em situação de trabalho, o primeiro objetivo da avaliação do desempenho é dar a conhecer, ao avaliado e ao avaliador, os pontos fortes e as fraquezas individuais e organizacionais, em termos de eficiência e eficácia.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.uem.mz>> Acesso em 10 de maio de 2006.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.uem.mz>> Acesso em 10 de maio de 2006.

Atualmente, a avaliação do desempenho, e a conseqüente orientação que ela pressupõe, tem constituído para os gestores um instrumento importante e eficaz na gestão de recursos humanos.

Assim, o grande desafio que se apresenta para a Universidade Eduardo Mondlane, ao introduzir o sistema de avaliação do desempenho dos docentes e investigadores é o de desenvolver as suas qualidades e potencialidades para obter, em contrapartida, um alto nível de desempenho, aceitação de maiores responsabilidades e o compromisso em alcançar os objetivos estratégicos da instituição.

## **5.5 A Iniciativa de Avaliação Institucional de Universidades de Moçambique**

Primeiramente, deve-se expor, aqui, alguns pontos relevantes do plano de desenvolvimento do Governo de Moçambique, para, em seguida, apresentar as iniciativas de implantação de um sistema de avaliação institucional universitária, a fim de que se possa verificar se há vinculação desta com o referido plano.

No quinquênio 2005-2009, o Governo de Moçambique busca esforços para concentrar a sua ação na persecução dos seguintes objetivos:

- A redução dos níveis de pobreza absoluta, através da promoção do crescimento económico rápido, sustentável e abrangente, focalizando a atenção na criação de um ambiente favorável ao investimento e desenvolvimento do empresariado nacional e da incidência de ações na educação, saúde e desenvolvimento rural;
- O desenvolvimento económico e social do país, orientado prioritariamente às zonas rurais, tendo em vista à redução dos desequilíbrios regionais;

- A consolidação da Unidade Nacional, da paz, da justiça e da democracia, bem como do espírito de auto-estima dos cidadãos, como condições indispensáveis para um desenvolvimento harmonioso do país;
- A valorização e promoção da cultura de trabalho, zelo, honestidade e prestação de contas;
- O combate à corrupção, à burocracia e à criminalidade;
- O reforço da Soberania e da Cooperação Internacional.

No tocante ao ensino superior, cerne desta tese, é objetivo do Governo moçambicano que o acesso às instituições públicas deva garantir a igualdade e equidade de oportunidades e a democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico do país.

Neste sentido, o Governo define como objetivos principais: a expansão e a melhoria da qualidade do ensino superior. Assim, propõe-se a atingir as seguintes metas:

- Atingir a população estudantil de 30 mil estudantes em 2009;
- Elevar a proporção de estudantes do sexo feminino para 35%;
- Aumentar a taxa de graduação de 9% para 15%;
- Criar, pelo menos, três Institutos Superiores Politécnicos, em Tete, Gaza e Manica;
- Criar e implementar um sistema nacional de créditos, avaliação e garantia de qualidade para o ensino superior;
- Introduzir um sistema nacional de acumulação e transferência de créditos académicos;
- Definir novos mecanismos de financiamento às Instituições do Ensino Superior;

- Aumentar programas de Pós-graduação, para garantir a melhoria da qualidade da investigação e do processo de ensino e aprendizagem a todos os níveis;
- Promover uma maior articulação com o setor produtivo de forma a desenvolver uma investigação aplicada e relevante às necessidades reais do país;
- Criar uma entidade autónoma para a gestão do sistema de bolsas de estudo;
- Criar bolsas-incentivo para a licenciatura para os estudantes que fossem optar pelas áreas de Ciências e Engenharias;
- Criar um fundo de bolsas específico para programas de Pós-graduação a nível nacional;
- Criar o Fundo Nacional de Bolsas de estudo para estudantes do ensino superior de graduação descentralizado para o nível provincial;
- Publicar mais revistas científicas com mais artigos elaborados por docentes e investigadores nacionais;
- Atingir maior eficiência na gestão das Universidades Públicas;
- Assegurar a formação contínua de docentes.

A recente implantação do Programa de Avaliação Institucional do ensino superior em Moçambique teve por objetivo a necessidade de estabelecer um sistema nacional de garantia da qualidade no ensino superior, de modo a adequá-lo às necessidades internas e aos padrões regionais e globais de qualidade do setor. Neste âmbito, são realizadas avaliações curriculares, avaliações de projetos internacionais, auditorias aos sistemas financeiros, e análises a todos os programas em curso nas universidades, visando à elaboração de planeamentos estratégicos.

Para tanto, o Governo moçambicano criou Projeto do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade no Ensino Superior (SNNAGQ), abreviadamente designado por SINAQES, em 7 de dezembro de 2005, que tem por

função verificar e fazer respeitar a lei em todas as instituições do ensino superior que se encontrem ou exerçam atividades de ensino superior no território de Moçambique. Saliente-se, contudo, que tal Projeto ainda se encontra em fase de aprovação.

O SINAQES é um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam.

O SINAQES compreende os seguintes subsistemas:

- a. Subsistemas de Auto-Avaliação;
- b. Subsistema de Avaliação Externa;
- c. Subsistema de Acreditação.

Os objetivos do SINAQES são:

- a. Desenvolver e promover o princípio e cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados pelas universidades à sociedade;
- b. Identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores de qualidade;
- c. Informar a sociedade sobre a qualidade do ensino nas universidades;
- d. Ajudar na identificação de problemas do ensino superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do Estado para o setor;
- e. Servir de mecanismo para a alocação de recursos pelo Estado para o funcionamento das universidades;
- f. Concorrer para integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo.

O SINAQES norteia-se pelos seguintes princípios:

- a. **Caráter Educativo:** o sistema procura estimular e ajudar a desenvolver nas universidades a cultura da qualidade, na medida em que mais do que uma vocação punitiva, coercitiva ou controladora, tem um caráter educativo;
- b. **Integração:** o sistema tem uma característica inclusiva, pois toma como ponto de partida os esforços e os mecanismos de garantia de qualidade desenvolvidos a partir das próprias universidades, integrando-as no sistema nacional de avaliação e acreditação;
- c. **Globalidade:** tendo em conta o caráter complexo, multifuncional e pluridimensional do subsistema de ensino superior, o sistema avalia todos os elementos, processos e intervenientes, mas sem perder de vista a perspectiva da totalidade;
- d. **Participação:** a aceitação, eficácia e efetividade do sistema é garantida com a participação não só das universidades, mas também de outras forças dos meios social, político e laboral;
- e. **Continuidade:** a avaliação é tomada como um processo continuado e não pontual em que o objetivo último não é avaliação e acreditação, em si, mas o recurso a estes dois mecanismos para garantir e elevar a qualidade nas universidades;
- f. **Isenção:** o sistema respeita a identidade, os valores, as características e as diferenças de cada uma das universidades, sem, porém, deixar de promover o diálogo, a cooperação e a solidariedade interinstitucional;
- g. **Legitimidade:** o sistema assegura a sua legitimidade técnico-científica e moral, através de processos transparentes, credíveis e rigorosos;
- h. **Adequação Interna:** o sistema é adaptado ao contexto nacional tanto nos seus objetivos como nas suas características e exeqüibilidade;



i. **Adequação Externa:** o sistema procura harmonizar-se com os padrões regionais e internacionais de qualidade.

No tocante à auto-avaliação, as universidades têm por objetivos: aferir a qualidade da instituição, cursos ou programas, tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos, além de criar e desenvolver uma cultura de qualidade e da sua auto-aferição no seio das universidades, bem como contribuir para a identificação de problemas concretos da instituição de ensino superior, como primeiro passo para a resolução dos mesmos e para a melhoria da qualidade, e fornecer a informação e os dados necessários ao processo de avaliação externa.

Sem prejuízo do que esteja estabelecido internamente em cada instituição de ensino superior, o conteúdo dos relatórios de auto-avaliação, para fins do processo de avaliação externa, é estabelecido pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, o Conselho Nacional de Acreditação e Qualidade – CNAQ, devendo a este ser enviado o relatório de cada atividade.

O CNAQ é de personalidade jurídica e autonomia administrativa com função deliberativa, sendo o órgão implementador e supervisor do SINAQES, e tem como objetivo assegurar a harmonia, coesão e credibilidade. Subordina-se ao Conselho de Ministros. Integram o CNAQ personalidades de comprovado mérito académico, científico e ético e experiência profissional.

No que diz respeito à avaliação externa, esta incide sobre a qualidade da instituição e sobre a qualidade dos cursos e/ou programas.

Os indicadores da avaliação externa são definidos e aprovados pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, ouvidas as universidades e outros atores do sistema. Além disso, os indicadores têm em conta as diferentes dimensões da

qualidade do ensino superior, nomeadamente: Missão (formulação, relevância, atualidade e divulgação), Gestão (democraticidade, governação, prestação de contas, descrição de funções e tarefas, adequação da estrutura de direção e administração à missão da instituição e mecanismos de gestão da qualidade), Currículos (desenho curricular, processos de ensino e aprendizagem e avaliação de estudantes), Corpo Docente (processo de formação, qualificações, desempenho e progressão, razão professor-estudante, regime de ocupação, condições de trabalho, vinculação académica e à sociedade), Corpo Discente (admissão, equidade, acesso aos recursos, retenção e aprovação, desistência, participação na vida da instituição, apoio social), Corpo Técnico e Administrativo (qualificações e especialização, desempenho, razão Corpo Técnico e Administrativo e docente, adequação do Corpo Técnico e Administrativo aos processos pedagógicos), Pesquisa e Extensão (impacto social e económico, produção científica, relevância da produção científica, estratégia do desenvolvimento da investigação, cooperação, ligação com o processo de ensino-aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitoramento do progresso e vinculação científica), Infra-estruturas (adequação ao ensino, pesquisa e extensão, salas de aulas, laboratórios, equipamento, bibliotecas, Tecnologias de Comunicação e Informação, meios de transporte, facilidade de recreação, lazer e desporto, refeitórios, gabinetes de trabalho, anfiteatros, manutenção de instalações e equipamentos e Plano Diretor).

Quanto à Acreditação, esta compreende: a **acreditação institucional** (ato de certificação da qualidade da instituição de ensino superior, pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, com base nos resultados da Avaliação Externa Institucional), e a **acreditação de cursos e/ou programas** (ato de certificação da qualidade dos cursos e/ou programas pelo órgão implementador e

supervisor do SINAQES, com base nos resultados da Avaliação Externa de cursos e/ou programas).

Em outras palavras, a acreditação assume a forma de uma declaração pública, documental, escrita, exarada pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES.

Estas iniciativas surgiram principalmente da necessidade de acompanhar as mudanças verificadas no País, nos últimos vinte e cinco anos, após a independência nacional, em 1975. Como consequência deste evento, o ensino superior sofreu inúmeras mudanças nos seus programas curriculares, bem como no seu funcionamento.

De uma política governamental centralizada, Moçambique encontra-se, hoje, num processo de democratização, envolvendo todos os setores sociopolíticos e econômicos, o que requer muita dedicação e estudo sobre o seu desenvolvimento. Neste contexto, as universidades têm um papel muito importante, na medida em que precisam acompanhar as mudanças ocorridas, e, desta forma, ajustarem suas políticas e missões ao ambiente atual, sem deixar de fora os acontecimentos mundiais, o desenvolvimento das tecnologias da informação, as tendências do mercado, e os fenômenos da globalização.

As instituições internacionais, com atividades em Moçambique, trouxeram consigo regulamentos e normas que foram de certa forma impostas às instituições moçambicanas, sendo uma delas a avaliação. Por exemplo, dentro das universidades, existem projetos de cooperação, que são avaliados periodicamente e existem acordos estabelecidos com alguns governos estrangeiros, que ditam a realização de seminários e conferências anuais, onde são apresentados os resultados dos investimentos feitos nos diferentes setores dessas instituições.

Ligadas a estas atividades, são realizadas, ainda, programas de prestação de contas ao governo local sobre os recursos financeiros disponibilizados e os resultados.

Com todas estas ações avaliativas, espera-se que, dentro em breve, seja garantida a qualidade do ensino superior, que vem crescendo a passos largos.

## **5.6 Proposta de Ajustes para o Modelo no caso de Moçambique**

Em função das características diversas que cada instituição de ensino superior possui, torna-se inviável estabelecer um plano único de implantação que possa ser aplicado em qualquer caso. Neste sentido, recomenda-se que cada instituição educacional elabore seu próprio plano de implantação, através de um roteiro individualizado, que leve em conta suas principais necessidades de melhorias e suas restrições, utilizando as forças e os recursos disponíveis dentro e fora da instituição. Todavia, pode-se sugerir alguns procedimentos, que poderão servir de subsídios para a implantação do Modelo Conceitual de Avaliação ora proposto.

### **5.6.1 Proposta de Procedimento**

Embora cada instituição tenha suas especificidades e os processos sejam diferentes, podem ser consideradas como básicas as seguintes etapas:

- Sensibilização geral para a avaliação institucional (gerência superior e todas as pessoas da instituição);
- Educação e treinamento para a questão da avaliação institucional;

- Criação da função “Avaliação Institucional” (estrutura, comitês e equipes de avaliação);
- Diagnóstico organizacional;
- Planejamento da Avaliação;
- Acompanhamento do processo.

O processo de implantação do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional, em qualquer instituição, começa com o desejo, o comprometimento e a decisão da alta administração em iniciar um processo de mudança. Afinal, qualquer processo de mudança parte de um levantamento (diagnóstico), de uma análise e de uma discussão sobre o sistema atual de valores, crenças, idéias e procedimentos que prevalecem na Organização e dos problemas que ela enfrenta.

Recomenda-se alguns pontos básicos que devem ser levados em consideração quando da implantação do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional:

- a implantação de um Modelo Conceitual de Avaliação Institucional é um amplo processo de educação e treinamento em métodos e técnicas gerenciais que deve começar sempre com a Alta Administração. Para isto, é necessário que a Direção conheça os fundamentos do Modelo e tenha manifestado claramente seu compromisso na sua implantação. Qualquer tentativa de implantação, sem o efetivo compromisso da Direção, resultará em perda de tempo, de esforços e de energia investidos;
- a figura central de um Modelo Conceitual de Avaliação Institucional é o ser humano. A maneira de transformar a proposta em realidade no dia-a-dia de uma instituição é preparando, ensinando e treinando as pessoas, dando a elas o

conhecimento necessário para a melhoria do desempenho de suas funções e responsabilidades;

- Avaliação Institucional é mudança cultural: inicia-se no plano conceitual no qual depende, fundamentalmente, de educação e treinamento para que os novos conceitos sejam assimilados e praticados;
- Avaliação Institucional não produz resultados instantâneos nem milagrosos. Requer tempo, envolvimento de todos, paciência, persistência, decisão e disciplina;
- Avaliação Institucional requer planejamento e avaliação permanentes, sendo que a condução do processo de implantação é tarefa inalienável da Direção da instituição.
- Definição e esclarecimento dos papéis dos funcionários das instituições;
- Autonomia para os professores como uma forma de aumentar seu poder de tomar decisões e melhorar seu desempenho;
- Mais informação e comunicação, incluindo-se aí dados que antes só eram do conhecimento da alta administração;
- O estabelecimento de metas que atinjam todos os setores da instituição com a aplicação de métodos científicos e com o uso da estatística para se determinar a variabilidade, com o intuito de se melhorar o processo;
- Uma nova forma de classificar os alunos, os funcionários da escola e grupos externos, incluindo-se aí os pais, como clientes da Instituição de Ensino.

A metodologia de implantação do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional configura-se em: gestão participativa, delegação, disseminação de informações, constância de propósitos e a melhoria do ambiente físico e psicológico da instituição. Os passos seguidos na implantação podem ser:

- diagnóstico da instituição para identificar suas características;
- sensibilização da Alta Administração;
- sensibilização do corpo docente e discente;
- organização da estrutura de apoio à implantação do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional, com a criação de um Núcleo Especial;
- Realização de palestras internas e externas para promover o conceito de Avaliação Institucional;
- Educação e treinamento para professores e funcionários em geral, em técnicas, metodologias e ferramentas do sistema de Avaliação Institucional e desenvolvimento cultural;
- Gerenciamento da rotina voltado à padronização de processos desenvolvidos em cada uma das áreas da instituição;
- Implantação do gerenciamento pelas diretrizes e metas de curto, médio e longo prazos;
- Criação de projetos complementares na instituição, envolvendo professores e alunos e outros projetos específicos.

Acredita-se que não existe prazo para término da implantação de um modelo deste porte, por existirem sempre novas necessidades, novos problemas, novos projetos de melhoria a serem desenvolvidos, novas oportunidades de capacitação das pessoas e das equipes de avaliação da instituição.

A implantação do Modelo e a realização dos objetivos do ensino superior devem ser parte integrante do Planejamento Estratégico da instituição, como forte aliada para a obtenção de resultados institucionais positivos e crescentes. Dessa forma, esse modelo deve ser estruturado como um elemento fundamental à realização da estratégia empresarial da Organização e ter as etapas de seu fluxo de

funcionamento e os respectivos atores claramente definidos, visando à obtenção dos resultados desejados, expressados por meio dos componentes estratégicos do Modelo Conceitual de Avaliação Institucional.

## **5.7 Conclusões**

A avaliação de instituições universitárias é um tema que tem provocado cada vez mais interesse da comunidade acadêmica, das autoridades governamentais ligadas à educação e ensino, dos pesquisadores e das entidades de pesquisa e extensão, principalmente após 1980.

São vários os problemas pertinentes ao processo de avaliação, começando pelo significado de avaliação, seus princípios, critérios e fins. A avaliação de uma instituição universitária deve levar em conta três segmentos: ensino, pesquisa e extensão. A avaliação da universidade é composta por alguns critérios importantes ligados a várias atividades-fins e os meios para atingir a avaliação. Ou seja:

- a. Professor: desempenho no ensino: avaliação do conteúdo desenvolvido, dos procedimentos adotados, dos materiais de ensino produzidos, etc.; desempenho em pesquisa, produção científica, artística, cultural, etc.; desempenho na extensão; outros aspectos.
- b. Ensino: conteúdo dos currículos e programas; perfis profissionais face à perspectiva de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades sociais; outros aspectos.



- c. Pesquisa: relevância científico-técnica e político-social dos projetos ou linhas de pesquisa em desenvolvimento; congruência/complexidade/continuidade entre as atividades de pesquisa versus pesquisa para justificativa de regime de trabalho; outros aspectos.
- d. Extensão: relevância científico-técnica, e política-social das atividades desenvolvidas; congruência/complementaridade/continuidade entre as atividades desenvolvidas versus extensão paliativa-criativa; outros aspectos.
- e. Infra-estrutura de ensino, pesquisa e extensão:
- 1) Recursos humanos - dimensão e funções do corpo técnico; desempenho.
  - 2) Espaços físicos, equipamentos e materiais técnicos e científicos (laboratórios, estações experimentais, geração e processamento de informações, acervo bibliográfico, etc.).
- f. Administração:

Recursos Humanos – instâncias decisórias: definição de funções e especificidades/duplicações, etc.; centralização/descentralização: agilidade de decisão, transparência; desempenho.

Avaliar uma universidade exige uma metodologia diferente da usada em uma empresa privada, pois as metas a serem alcançadas por estas instituições não são semelhantes. Os dados obtidos com a avaliação devem refletir o passado e o presente da instituição, permitindo elaborar metas para o futuro. Ao final da avaliação, espera-se que as seguintes perguntas estejam respondidas:

- Como a instituição está atualmente?
- Onde se quer chegar?
- Quais mudanças devem ser feitas?

A avaliação é o primeiro passo para o diagnóstico da instituição. Inicialmente, faz-se necessário levantar quais são as expectativas daqueles que participam do processo e daqueles que demandam os resultados do processo: o corpo docente, corpo discente, os antigos alunos, os contratantes. Estas fornecerão subsídios para a elaboração dos indicadores de desempenho.

O passo seguinte é apurar e mensurar os dados referentes a esses indicadores. Para esses indicadores serem úteis, é necessário compará-los com uma instituição similar (referencial) ou outra considerada por sua excelência (“benchmarking”). A partir deste momento, pode-se, então, estabelecer metas para a instituição. A grande dificuldade que se faz presente nesta etapa é a falta de parâmetros comparativos existentes ou a fixação de parâmetros tão elevados que não inviabilizem quaisquer comparações.

É muito importante destacar que a avaliação da universidade deve ser algo que nasça dentro dela mesma e que possua os seguintes objetivos: o autoconhecimento e a tomada de decisão, com a finalidade de aperfeiçoar seu funcionamento e seus resultados.

O processo de avaliação só será aceito pela comunidade universitária se o mesmo for transparente, e seus critérios amplamente discutidos e legitimados.

Quando se pretende avaliar alguma coisa, é importante utilizar-se de indicadores de desempenho. Estes são dados empíricos, tanto qualitativos como quantitativos, os quais descrevem o funcionamento e o modo como a instituição atinge seus objetivos. E para isso é necessário implantar um sistema de informações e controle para obtenção de indicadores confiáveis.

A prática da avaliação institucional pode se desenvolver em função de dois enfoques básicos: um centrado na importância contábeis e de fiscalização (o Estado

avaliador), e outro centrado nos processos organizacionais do processo de ensino. O primeiro faz referência a aspectos de eficiência e fatores econômicos (otimização dos recursos disponíveis) e se orienta em direção ao controle por parte das instituições governamentais.

Um Projeto de Avaliação Institucional em Moçambique deve ser criado com o objetivo de repensar a universidade, a partir de um processo democrático e participativo, visando: "possibilitar, à universidade moçambicana, um processo de avaliação com base na concepção de reexaminar e aprimorar o exercício das funções de ensino, pesquisa e extensão e primar por restabelecer o compromisso político-social, na responsabilidade de se colocar frente aos desafios históricos da sociedade, como forma de sustentar um projeto político-pedagógico com melhorias de suas atividades, balizadas por parâmetros de competência e qualidade".

A Avaliação Institucional em Moçambique deve pretender, portanto, fazer o acompanhamento permanente da vida acadêmica de toda a comunidade. Isso supõe a análise simultânea das suas diversas esferas de atuação: ensino, pesquisa, extensão e gestão, em todas as instâncias das universidades. O processo deve valorizar a participação coletiva nas decisões sobre avaliação.

A natureza democrática e participativa da Avaliação Institucional deve ser definida pelas universidades, ao iniciar o processo, com a participação de toda a comunidade. Busca-se sempre garantir caráter de confiabilidade às sugestões e propostas encaminhadas, tanto na definição dos princípios e objetivos como dos aspectos a serem objeto de avaliação.

Neste sentido, a avaliação interna adquire uma dimensão sociopolítica, no momento em que um Conselho Estadual de Educação assume o controle do processo avaliativo das universidades. Ao reconhecer a necessidade e a importância

da avaliação institucional como elemento de auto-gestão, Moçambique deve buscar, com o seu projeto, informar a sociedade sobre o cumprimento de sua missão, sendo objetivo fundamental do processo de auto-avaliação a construção de uma consciência institucional e possibilitar que os resultados obtidos forneçam os subsídios necessários à reflexão e revisão de políticas, programas e projetos que favoreçam os processos em todas as instâncias.

Como objetivos específicos, sugere-se: viabilizar um processo permanente de análise e debate sobre o projeto institucional da Universidade no contexto sociopolítico, econômico e cultural; fornecer subsídios para tomada de decisões que favoreçam o desenvolvimento do projeto delineado para a Universidade; analisar a eficiência, a eficácia e a relevância social e científica dos programas e projetos institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão; promover e estimular a implementação de processos avaliativos em todas as instâncias da universidade, de forma a subsidiar a auto-gestão, o aperfeiçoamento e articulação contínuos dos programas e projetos acadêmicos, na busca da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária.

A proposta de avaliação Institucional da UEM, bem como o SINAQUES (do governo), são propostas que têm como objetivo a garantia da qualidade do ensino nas universidades de Moçambique. Aparentemente este sistema de avaliação institucional não mede o reflexo da atividade da universidade, indireta ou direta, na sociedade, visando essencialmente à produção científica sem um direcionamento, ou a prestação de contas por parte da Universidade sobre sua participação no desenvolvimento do país. No entanto essas funções estão

expressas nos estatutos da universidade no Artigo 4, Objetivos. (vide Estatutos da UEM<sup>25</sup>).

As razões que podem estar por detrás disso seriam, partindo da análise realizada, as seguintes:

1. Manter a autonomia universitária (com o tempo há uma tendência ao distanciamento do compromisso da universidade com a sociedade tendendo essa a se tornar numa ilha).
2. Tendências de copiar sistemas de outros países, levando os vícios sem análise adequada. (Experiências internacionais precisam ser observadas para possíveis adaptações e ajustes em experiências nacionais).

Um dos pressupostos do modelo conceitual proposto neste trabalho é que a avaliação deve servir para medir a sua própria “força” e a capacidade de produzir resultados adequados ao desenvolvimento. Neste caso, A força pressupõe a capacitação do pessoal universitário, atualização tecnológica, aquisição de equipamento atualizado, e incluir no sistema de avaliação um direcionamento desse esforço para contribuir para o desenvolvimento da sociedade, de acordo com o consta nos estatutos da universidade.

A proposta do sistema de avaliação deve questionar o verdadeiro grande objetivo da universidade e seu papel na transformação da sociedade, considerando a Missão da Universidade.

Alguns questionamentos básicos seriam oportunos colocar, como: o que faz a Universidade? Como ela faz? E para quem ela faz? As respostas a estas questões seriam de forma resumida: gera, dissemina e preserva o conhecimento, através do ensino, pesquisa e extensão, para a sociedade (Homem). Neste sentido o

---

<sup>25</sup> Disponível em: <[www.uem.mz](http://www.uem.mz)>

programa da Universidade é direcionado para a sociedade, ou seja, está interessado no desenvolvimento da sociedade, tendo em vista melhorar e ou crescer em relação ao estado atual tanto internamente a nível da universidade, como a nível externo, na sociedade.

Para avaliar o resultado do trabalho da Universidade, é importante levar-se em conta as mudanças ocorridas na sociedade, e para isso é importante preparar as atividades previstas, melhorar o comprometimento de todos, melhorar os meios, melhorar as ferramentas disponíveis.

O sistema de avaliação Institucional ajuda a analisar onde se encontra a Instituição, e a verificar sua produção, objetivando diagnosticar o que é preciso melhorar, considerando o plano da sociedade, ou seja, questionar-se sobre que mudanças precisam ocorrer para melhor desenvolver suas atividades.

Desta forma, a proposta de avaliação do modelo conceitual, sugere a inclusão de medidas que avaliem as mudanças em consequência do trabalho da universidade, por exemplo, a produção de informação sobre alguns problemas da sociedade moçambicana atualmente: combate ao analfabetismo, melhoria da empregabilidade, empreendedorismo, índices IDH, combate ao SIDA, Malária, entre outros.

Neste contexto a autonomia deve persistir, pois as universidades são livres de aderir ou não aos apelos dos projetos das demandas do país, por outro lado o mérito acadêmico, ou as condecorações, poderia ser concedido para realizações de vulto em relação a feitos significativos para o desenvolvimento do país.

Assim, tendo em vista as lacunas detectadas nas propostas de avaliação Institucional de Moçambique e da UEM, sugere-se o uso do modelo proposto, que

pode ser implantado seguindo, com consideração às especificidades da universidade os passos seguintes, já citados anteriormente:

1. Conhecer o plano que traduza as necessidades do país (Sociedade);
2. Estabelecer o plano da Universidade em sintonia com o plano do país considerando suas próprias atividades rotineiras e de desenvolvimento;
3. Definir as políticas de trabalho da Universidade, visando estabelecer as prioridades que nortearão os esforços de seu trabalho;
4. Quantificar os recursos necessários para execução do plano pretendido;
5. Distribuir os recursos disponíveis de acordo com as prioridades e princípios estabelecidos;
6. Ajustar o sistema de avaliação para incorporar variáveis e indicadores relacionados às necessidades do país e às respostas da Universidade, considerando-se as prioridades estabelecidas;
7. Executar, acompanhar e proceder a ajustes conforme apareçam desvios;
8. Avaliar e preparar novo ciclo.

Em suma, apesar do forte interesse sobre a qualidade do ensino superior, em nenhum momento ficou demonstrada uma sintonia entre os planos do Ensino Superior e o plano do país, foco principal deste trabalho de Tese.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se inicia um trabalho de pesquisa, busca-se sua relevância social e científica, a ponto de se considerar que, a partir dele, eclodirá alguma mudança. À medida que o trabalho de pesquisa vai se delineando, descobre-se que os objetivos propostos possuem tamanho alcance no vasto mundo acadêmico. Uma certeza, porém, permeia o trabalho de pesquisa, ele nasce de uma necessidade, de um valor, de uma história de vida, da nossa própria história.

Tendo finalizado o trabalho, cumpre, ainda, elaborar as considerações finais. Referidas considerações foram feitas com base nas conclusões de cada capítulo deste trabalho de Tese, buscando fornecer ao leitor uma visão geral do assunto.

Para responder ao objetivo geral, o estudo propiciou um panorama detalhado acerca das transformações que ocorreram com o advento da Globalização e que ainda têm reflexos, principalmente, no que concerne ao Ensino Superior.

Pela pesquisa realizada, ficou evidenciado que o Ensino Superior está passando por um questionamento profundo, uma vez que os resultados nele obtidos estão aquém do desejado e do possível. E é preciso não fugir deste questionamento; pelo contrário, ele deve ser incentivado e assumido por todos aqueles que, de alguma forma e, em algum nível, são responsáveis pela efetividade do sistema educacional em todo o mundo.

O ensino gera capital humano e as transformações feitas pelo capital humano são resultados da ação indireta da universidade na sociedade



Por outro lado, os resultados da interferência da universidade, por meio das atividades da extensão universitária, são resultados das ações diretas das universidades na sociedade.

A condição dos processos de avaliação decorre do fato de que todos os procedimentos avaliativos confluem para a realização, em última instância, e mesmo quando feita sob processos que podem vir a ser considerados como inscritos, sob paradigma construtivista, em esferas de intercomunicação ou "negociação", de uma valoração, não apenas de objetos ou produtos "escolares", mas, sobretudo, de indivíduos históricos em diversos campos em que vêm a estar inseridos ao longo de sua existência.

Ficou claro que a literatura que trata da avaliação institucional tende a situá-la em dois campos ou duas perspectivas, que refletem diferenças de concepção acerca da universidade e da educação. Todavia, esses dois enfoques podem ser complementares e se interpenetrarem, conforme sugeriu Sobrinho (1998).

Desse modo, a avaliação institucional foi entendida e definida como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário (MARTINATO, 1998); como controle hierarquizado entre instituições, funções do Estado, e como estratégia para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento ou, ainda, como processo de autoconhecimento e tomada de decisões, com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade, assegurando relevância e qualidade. (BELLONI, 1998).

Tais diferenças de concepção acerca da avaliação institucional são expressões de perspectivas diferentes: de um lado, o poder instituído, o Estado; e do outro, a Comunidade Acadêmica, enquanto expressão de uma visão democrática, de construção de, e a partir de, dentro da instituição, ou seja, o desejo de autonomia, de participação, de decisão consensuada e de não interferência externa.

De uma forma geral, pode-se inferir que a avaliação do ensino superior está relacionada à mudança de contexto organizacional, social e cultural, que a sociedade vem enfrentando, pois se faz sentir sempre a necessidade de ajustar os processos de ensino à realidade.

Em suma, a avaliação institucional, ainda que conduzida autonomamente pela instituição, dependendo do seu uso, contexto e referencial, pode apenas reproduzir, ampliar e aprofundar a dimensão avaliativa presente nas avaliações externas, de controle e regulação, que têm no Estado o principal referencial. Com a diferença de que se trata de um autocontrole e uma auto-regulação, com efeitos praticamente idênticos sobre os atores-sujeitos do processo universitário e sobre suas instâncias burocrático-acadêmicas e se constitui, em realidade, num fomento à resistência do avaliado, sob vários mecanismos, sendo um deles a tendência à incorporação do formalismo prático, no cumprimento burocrático-contábil das atribuições. Na medida em que esse processo avança, corre-se o risco de se estar abortando valores essenciais à universidade e à sua missão.

Para identificar processos de avaliação institucional em Moçambique, primeiramente, foram apresentadas as experiências de países, como: os Estados Unidos, o Reino Unido, a Argentina, e o Brasil, sobre a Avaliação Institucional, as

quais foram expostas e analisadas em capítulo apropriado, e que serviram de suporte para a realidade de Moçambique.

Da experiência americana, constatou-se que o enfoque do processo de avaliação institucional das universidades centra-se, primordialmente, nos programas de avaliação interna, pois seus resultados servem de base não só para o processo de avaliação externa, mas também no que concerne à sua responsabilidade e ao valor do financiamento do seu funcionamento.

Por sua vez, a experiência do Reino Unido evidenciou que, o grande enfoque do processo reside no desempenho organizacional, nos resultados da avaliação interna, e na definição de padrões de ensino e aprendizagem.

Quanto à experiência da Argentina, o processo avaliativo passa por dois momentos: a auto-avaliação e a avaliação externa, e tem, como característica, a intervenção de associações ou agências interuniversitárias, credenciadas pelo Ministério da Educação, que têm a função de administrar os processos avaliativos.

No caso brasileiro, o processo de avaliação institucional de universidades tem se tornado cada vez mais freqüente nos últimos anos, principalmente nas universidades públicas, que estão constantemente na berlinda, devido à polêmica sobre a manutenção do ensino público e gratuito. Diversos programas têm sido criados, como o Programa de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB e o Provão do MEC. O PAIUB foi implantado em 1993, devido à necessidade de se prestar contas à sociedade quanto à relação da qualidade de ensino com as verbas alocadas, tendo em vista a contínua restrição de recursos. A proposta tem o objetivo de revisar e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sóciopolítico da instituição, promovendo a melhoria da qualidade.

Da experiência de Moçambique, foi evidenciado que o país ainda está em fase de adaptação do recém-criado Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade no Ensino Superior, tendo início com um Projeto Piloto para os cursos de Engenharia, elaborado pela Universidade Eduardo Mondlane. O conjunto de normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que compõem o Sistema visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam.

As experiências mostraram que a Avaliação Institucional, realizada em Instituições do Ensino Superior, nos diferentes países, revela que os modelos e sistemas adotados respeitam, principalmente, a orientação política destes países, bem como os objetivos dos programas educacionais. A melhoria da qualidade do ensino superior, bem como a transformação das universidades em centros de excelência, está presente nos casos descritos, assim, também, como a grande preocupação em mostrar à sociedade a eficiência da utilização dos recursos disponíveis.

Os resultados aqui expostos vêm apontar no sentido de que as relações de reciprocidade entre avaliação institucional e desenvolvimento do ensino superior são passíveis de serem estabelecidas, são altamente desejáveis e devem ser consideradas como prioritárias no atual momento do ensino superior dos países. Nesse sentido, a avaliação institucional deve focar, por exemplo: a infra-estrutura física e material; o quadro de pessoal e suas diferentes categorias, funções, cargos e perfis profissionais; as divisões, departamentos e setores da organização; o seu sistema normativo e de comunicações; a hierarquia; os problemas nos setores de compra e de convênios; as condições dos laboratórios; o acervo bibliográfico; os resultados do processo de aprendizagem; a avaliação de alunos e de professores

sobre atividades acadêmicas e as administrativas; os principais problemas de gestão do patrimônio; os processos de inovação e de mudança organizacional; e as relações da universidade com o ambiente externo – investigadas, por exemplo, através de estudos sobre egressos da graduação.

A construção de uma universidade é obra de muitas gerações. Produzir pesquisas relevantes e de acordo com as mais rigorosas normas científicas, oferecer um ensino de qualidade, formar seguidamente gerações de cidadãos e profissionais para as mais distintas necessidades sociais, que não apenas técnicas e econômicas, consolidar uma cultura de indagação e resposta e instituir as condições para o desenvolvimento científico e pedagógico, tudo isso demanda longos períodos de amadurecimento. Portanto, o que caracteriza, de fato, a abordagem institucional da avaliação é a sua abrangência e a inclusão de componentes, como a sua cultura, a sua história, as relações de poder que a constituem, as resistências a mudanças, as facilidades ou os problemas internos de comunicação, o padrão de relacionamento com a sociedade, etc., componentes esses que presidem o cotidiano das organizações. Por isso, requer um olhar diferenciado, um sair do esquema convencional, para se captar, mais aproximadamente, o dinamismo da instituição universitária. Enfim, é importante socializar as conclusões obtidas com esta investigação para que se possa andar na direção de melhor aproveitamento de avaliações nas tomadas de decisões, que conduzam com maior rapidez e facilidade às melhorias na formação dos futuros profissionais. Eis as razões por que o Modelo de Avaliação Institucional de Universidades deve estar vinculado com o Plano de Desenvolvimento do País.

Tendo estes cuidados em mente e assentando-se no problema de pesquisa, procurou-se ajustar o modelo de Avaliação Institucional apresentado para

a realidade de Moçambique, oferecendo-lhe um Modelo Conceitual, o qual deverá ser adaptado pelas universidades do país, de acordo com as suas necessidades.

A capacidade de uma nação de gerar conhecimento e converter conhecimento em riqueza e desenvolvimento social depende da ação de alguns agentes institucionais, geradores e aplicadores de conhecimento, como é o caso da universidade.

As universidades, como espaço de produção, reprodução e socialização do conhecimento, estão inseridas neste mesmo movimento contraditório. O saber nelas elaborado é, de algum modo, recuperado socialmente em processos económicos, políticos e culturais em meio a uma disputa pela ampliação do exercício público da cidadania ou pelo domínio social e tecnológico de certos segmentos sobre as sociedades e sobre a natureza. É neste conflito que as universidades se transformam e é a partir dele que se pode considerar os seus atuais desafios, convindo apresentar em rápidas linhas a sua gênese e transformação.

Frente a esta transformação no carácter do conhecimento, o sentido de *Universitas*, que na origem medieval significava abranger todas as classes de conhecimentos, está novamente desafiado, tanto pela perda do sentido libertário do conhecimento - que vem se transformando em mera mercadoria ou em fonte principal de lucro -, quanto pela especialização cada vez maior dos diversos ramos do saber ou, ainda, pela crise epistemológica no estabelecimento das garantias de validade do conhecimento, entre outros aspectos.

Considerar o conhecimento como mediação de cidadania, em seu sentido mais abstrato, significa compreender que uma das condições do exercício da liberdade é o acesso à informação qualitativamente relevante e quantitativamente suficiente, bem como à educação que permita interpretar adequadamente tais

informações. Como qualquer objeto, permite gerar infinitos conhecimentos, a pesquisa universitária deve, em nosso entender, tomar como objetos aqueles que sejam relevantes à ampliação das liberdades públicas e privadas - considerando as dimensões econômicas, políticas e culturais deste exercício no contexto social local, nacional e mundial em que a pesquisa se desenvolve. Por sua vez, o ensino universitário deve educar o aluno para a atividade da pesquisa, recuperar os conteúdos historicamente elaborados e realizar os treinamentos requeridos que permitam a cada educando não apenas exercer uma atividade profissional ou científica competente na área de sua formação, mas também um exercício crítico sobre as dimensões estéticas, éticas, políticas, econômicas e culturais que condicionam seu exercício de liberdade, gerando interpretantes semióticos intelectuais, energéticos e afetivos adequados à construção de uma sociedade democrática e solidária. Por fim, a extensão universitária deve permitir a intervenção de professores e estudantes junto às comunidades, não apenas aplicando conhecimentos em atividades que possibilitem às pessoas ampliarem seus exercícios de liberdade, seu desenvolvimento cultural, social, econômico e político, mas também questionando os próprios limites das teorias e procedimentos assumidos, considerando as situações, diálogos e resultados dos trabalhos efetivados. A extensão, portanto, é um desafio à pesquisa e um dos momentos em que o ensino encontra o seu acabamento.

O ideal de uma comunidade universitária, em que os diversos ramos do saber possam dialogar fecundamente, enfrenta, por sua parte, o desafio de uma especialização cada vez maior e mais rápida gerando variados ramos específicos nas diversas ciências, ramos esses que também se autonomizam.

De qualquer modo, em meio a este cenário de debate, disputa e indefinições, urge reafirmar argumentativamente que cabe à universidade, com suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, colaborar para transformar e melhorar o mundo, contribuindo na realização das potencialidades humanas no campo das artes, filosofia, ciência e tecnologia, produzindo conhecimentos que concorram para a realização do bem viver humano e para o domínio ecologicamente adequado da natureza. Para que isso se realize, entretanto, a avaliação, a autonomia, a pluralidade, o caráter público, o contato e a integração com o conjunto da sociedade, o compromisso com a liberdade, com a verdade e com a qualidade, a postura crítica, a inquietação e o inconformismo permanentes, a prática da democracia devem permear a vida universitária.

Inserida em uma realidade social específica, a universidade reflete de algum modo este contexto em que interage com as outras organizações sociais, podendo interferir e contribuir na transformação dessa realidade ou dela evadir-se em atividades de pesquisas e ensino, cujos objetos e conteúdos não tenham maior significação neste contexto. Por outra parte, um dos papéis da universidade é pensar criticamente a própria sociedade em que está inserida, o que implica atuar, com autonomia, frente às demais organizações sociais.

Cabe destacar que as universidades, além de prestarem contas de sua pesquisa, não podem ficar atreladas aos interesses das grandes corporações em troca de financiamentos. Elas necessitam considerar, com autonomia, a realidade econômica, política, social e cultural do país se desejam produzir conhecimentos que contribuam com a sua transformação. Urge enfatizar que, em Moçambique, por exemplo, milhões de pessoas estão excluídas de garantias elementares de educação, saúde, alimentação e moradia, que a democracia é inconsistente, sendo



a opinião pública fortemente influenciada pela mídia eletrônica. Do mesmo modo que a universidade pode contribuir para transformar esta realidade ela pode colaborar para a sua conservação. Para que sua atuação seja transformadora, é necessário garantir-lhe, além da autonomia e pluralidade, a perspectiva crítica, a atuação democrática, o caráter público, a busca do conhecimento rigoroso, seguro e argumentado, o compromisso com a liberdade acadêmica e com a qualidade da pesquisa, do ensino e da extensão. Em síntese, a universidade colabora com a transformação do país na medida em que busca alternativas para as grandes questões nacionais, tanto através da elaboração de conhecimentos científicos e tecnológicos que respondam às necessidades do desenvolvimento nacional, quanto através da capacitação de recursos humanos que possam qualificadamente atuar na transformação da sociedade, bem como pela implementação de atividades de extensão, no sentido já indicado.

Estes são alguns dos desafios colocados à universidade frente à problemática do conhecimento como mediação de cidadania ou como instrumento do capital em meio a atual revolução tecnológica. Neste momento histórico, novamente a universidade está desafiada a reafirmar-se, inserida em um quadro complexo e conflituoso no qual, simultaneamente, a ciência avança com extrema velocidade a par de uma crise de modelos epistemológicos e éticos, em meio a catástrofes ambientais que resultam do próprio desenvolvimento tecnológico por ela realizado em função dos interesses dos grandes capitais; momento em que inúmeras pequenas comunidades científicas e culturais se organizam internacionalmente através das redes digitais de comunicação e que milhões de trabalhadores são excluídos e marginalizados da produção e do consumo, em que imigrantes - vítimas da fome e de guerras políticas e religiosas - são também

oprimidos e marginalizados em terras estranhas; momento em que o projeto neoliberal de privatizações solapa as bases materiais que asseguram a liberdade acadêmica ao mesmo tempo em que oblitera a pesquisa, ensino e extensão voltados aos interesses nacionais e à defesa da cidadania.

A universidade pública, gratuita e autônoma é um patrimônio imprescindível para a promoção da liberdade e como tal deve ser preservada. Diferentemente de se tornar um mero instrumento de lucro para iniciativa privada, as universidades precisam manter-se como espaço de produção, reprodução e socialização do conhecimento que, interferindo nos processos econômicos, políticos e culturais em curso na sociedade, colaborem com a ampliação do exercício da cidadania e com a construção e avanço de um projeto de desenvolvimento nacional, voltado à promoção das liberdades públicas e privadas, enfrentando, desse modo, as diversas formas de exclusão que se aprofundam em alguns países, como Moçambique, por exemplo.

Diante do exposto, pode-se afirmar, então, que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados, acreditando-se que o trabalho venha a servir de importante instrumento para que as universidades moçambicanas continuem implementando ações que objetivem a Avaliação Institucional, pois isso pode resultar no fortalecimento da economia do país.

### **Recomendações**

Os conhecimentos produzidos neste estudo permitem sugerir alguns pontos:

- a) Aprofundar aspectos práticos da implementação do Modelo Conceitual na UEM.

b) Defender requisitos de entrada e de saída do Sistema de Avaliação Institucional e um esquema que permita a sua informatização.

c) Desenvolver políticas de conscientização, envolvimento e comprometimento dos docentes, alunos, diretores e funcionários administrativos com relação à necessidade de uma maior participação no processo de avaliação.

Por outro lado, recomenda-se que novos estudos sejam desenvolvidos, tais como:

1. Identificar a satisfação dos alunos egressos pertencentes aos *campi* e campus central, com relação aos cursos feitos nos últimos cinco anos, incluindo a avaliação docente (performance), estrutura física, gestão administrativa, apoio de infraestrutura, como: bibliotecas, laboratórios, salas de aula, também, propondo uma auto-avaliação do ex-aluno.

2. Desenvolver, junto à comunidade, uma avaliação externa em que ela possa contribuir com sua percepção sobre os produtos e serviços fornecidos pela Universidade.

3. Analisar o impacto da descontinuidade administrativa nas atividades docentes e técnico-administrativas em suas conexões com o planejamento político-pedagógico institucional.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando**: a avaliação da aprendizagem - um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ANGOLAPRESS. **Especial Cimeira SADC – História**. Disponível em: <<http://www.angolapress-angop.ao/sadc-historia.asp>>. Acesso em: 22 jun 2006.

AUSUBEL, DAVID. **Teoria de Ausubel**. 2002. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/rdefendi/ausubel/ausubel13.htm>> Acesso em: 20 mar. 2005.

AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: **Cadernos da Avaliação Institucional**. Ijuí: UNIJUÍ, n. 12, 1997, p. 43-45.

BARBIERI, José Carlos. **Produção e transferência de tecnologia**. São Paulo: Ática, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência. Moderno e pós-moderno**: a busca da ordem. 1999.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. **Revista Avaliação**, Campinas, v.3, n. 34, 1998.

\_\_\_\_\_. A Universidade e o Compromisso da Avaliação Institucional na Reconstrução do Espaço Social in Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**. Campinas, Unicamp, n. 2, Dez. 1996, p 5 - 14.

\_\_\_\_\_. **Função da universidade**: notas para reflexão. In: Universidade e Educação. Campinas: Papirus, 1992, p. 71-78.

BELTRAN, Ari Possidonio. **Flexibilização, globalização, terceirização e seus impactos nas relações do trabalho**. Vol.61, n.04. São Paulo: LTr, abril de 1997.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. São Paulo: Atlas, 1992.

BIELSCHOWSKI, C.E. **Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia**. Texto extraído do projeto de avaliação institucional da UFRJ submetido ao PAIUB, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982

BORGHOFF, Uwe M; PARESCHI, Remo. **Information technology for knowledge management**. Berlim: Springer, 1998.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante. O equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BRAGA, Ana Maria *et al.* Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise & MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997, p. 21-37.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho. In: WOOD JR., T. (Coord.). **Gestão empresarial: o fator humano**. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/SESu/MEC**. Brasília. 2000/2001.

BUENDÍA, Miguel. Democracia, cidadania e a escola. In: MAZULA, Brazão. (Org.). **Moçambique: eleições, democracia e desenvolvimento**. Maputo: Patrocínio da Embaixada do Reino dos Países Baixos, outubro de 1995.

BÚRIGO, C.C.D. **Qualidade de vida no trabalho: dilemas e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 1997.

CARVALHO, Antonio Vieira. **Treinamento de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem universidade?** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CHAIMOVICH, H. Independência e Conhecimento: a caminho de uma política de desenvolvimento científico, tecnológico e industrial. In: P. dos S. Rodrigues (org.). **A Universidade e a Pesquisa: o público e o privado.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

CHARLOT, B. (1992). **A etnografia da escola.** Em Aberto, Brasília, 11 (53).

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas:** como transformar gerentes em gestores de pessoas. 4. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO MEC. CNA. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).** Brasília, 1994.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E CREDENCIAMENTO - CONEAU. **Expertos de la Coneau evalúan institucionalmente a la Unam.** 2004.

COSTA, Maria Izabel. **Transformação do não tecido:** uma abordagem do *design* têxtil em produtos de moda. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CUNHA, Idaulo José. **A indústria catarinense rumo ao novo milênio:** desafios, evolução e oportunidades. Florianópolis: FUNIVERSIDADESC / SEBRAE-SC, 1997.

DAVENPORT, Thomas, PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVIS, Stan; BOTKIN, Jim. **O monstro embaixo da cama:** o modo mais eficaz das empresas venderem conhecimentos. São Paulo: Futura, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Beatriz de Freitas. **Fatores que afetam a avaliação nas universidades federais brasileiras.** Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal de Santa Catarina.

DIZARD, Wilson. **A nova mídia**: a comunicação de massa na era da informação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DUARTE, S.G. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DOCKRELL, William B. **Higher Education**: what procedures for evaluation? UNESCO, Caracas, April, 1991.

DRUCKER, Peter Ferdinand. Programe-se para o futuro: os desafios dos países desenvolvidos **HSM Management**. Barueri, ano 2, n.8, p.48-54, mai./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução à administração**. São Paulo: Pioneira, 1984.

ERICKSON, Frederick 1986. **Qualitative methods in research on teaching**. In M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of Reserach on Teaching. New York:Macmillan.

ETZIONI, Amitai. **Análise corporativa de organizações complexas**. São Paulo: Atlas, 1982.

EWELL, Peter T. “**The role of states and accreditations in shapping assessment practice**”. In Banta, Trudy W. And Associates making a difference: outcomes of decade assessment in higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 1993, pp.339-356.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FAGUNDES, José. A função social da universidade medida pela extensão. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, 1986, p. 103-111.

FARIA, Dóris Santos de. Extensão universitária na sociedade do conhecimento. Editorial. **Participação – Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília**. Ano 4. N. 7. Julho 2000. Edição Especial SBPC.

FERNANDES, Eda Conte. Qualidade de vida no trabalho. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIEDMAN, S. **Gestão de pessoas, não de pessoal**: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GARCIA-GUADILLA, Carmen. Educación superior en America Latina: desafios conceptuales, dilemas y algunas proposiciones tematicas para la decada de los 90. In: **Final do século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo, Cortez, 1990.

GERAINT, J. 'The Funding of Higher Education in the UK,' in Hare, Paul. Structuring and Financing of Higher Education in Russia, Ukraine and the UK, London, Jessica Kingles Publications, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Administração de recursos humanos**: um enfoque profissional. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha V. Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).



GOODE e HATT, K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HANSEN, Morten; NOHRIA, Nitin; TIERNEY, Thomas. What's your strategy for managing knowledge? **Harvard Business Review**. Harvard, p.106-116, mar./abr. 1999.

HUGGET, Antonio Gago. **Uma guia para evaluar la calidad de la educacion superior**. Texto apresentado na IV Conferência Internacional Alfa-Bracara, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p.14. In: MAIOR, José Luiz Souto. Globalização. **Síntese Trabalhista Administrativa e Previdenciária**. Porto Alegre, n. 99, p.139, set. 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **O país Moçambique**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso em: 10 de maio de 2006.

JACOBSEN, A.L. **Avaliação institucional em universidades**: desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa Livro, 1996.

KELLS, vanVught. **Perspectives on University self-assessment for Western Europe**. Conferencia en el Noveno Forum of the European Association for Institucional Research, Enschede, The netherlands, agosto, 1986.

KOCH, Walter. Carrinho de mão, carroça ou caminhão. **Mundo da Imagem**. São Paulo, n.23, p.1-5, set./out., 1997.

LEITE, D. *et al.* **Inovação e avaliação na universidade**: impacto e mudança. Relatório Parcial CNPq. Porto Alegre: PPGEdu/FACED, julho de 1998.

LEONARD-BARTON, Dorothy; SENSIPER, Sylvia. The role of tacit knowledge in group innovation. **California Management Review**. Berkeley, v.40, n. 3, p.112-129, 1998.

LEVY, Alberto. R. **Competitividade organizacional**. São Paulo: Makron, 1992.  
LIKERT, Hensis. **Novos padrões de administração**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1979.

LIMA, Uallace Moreira. **Globalização financeira x democracia**. 2003-08-04.  
Disponível em: <[http://www.economiabr.net/colunas/lima\\_uallace/globalizacao.html](http://www.economiabr.net/colunas/lima_uallace/globalizacao.html)>.  
Acesso em 05 abr. 2005.

LINDE, Karen V. **Desvendando a gestão do conhecimento**. 2000. Disponível em:  
<[http://www.in.../HSMP\\_NOTES.DETAILNOTE?p\\_session=172088602&p\\_artdl=1446](http://www.in.../HSMP_NOTES.DETAILNOTE?p_session=172088602&p_artdl=1446)>. Acesso em: 28 ago 2004.

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINATO, Fátima Jeanette. **Avaliação institucional da universidade**: estudo de critérios e experiências de avaliação em âmbito internacional e no Brasil. (Dissertação de mestrado). UCS, Caxias do Sul, RS, 1998.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAYOR, F. Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável. In: Conferência mundial sobre o ensino superior. Tendências de educação superior para o século XXI. **Anais da Conferência Mundial do Ensino Superior**. Paris: 1998.

MAZULA, Brazão. **Ética, educação e criação da riqueza**: uma reflexão epistemológica. 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária, abril de 2005.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MEHAN, H. 1992. **Understanding inequality in schools**: the contribution of interpretative studies. *Sociology of Education*, 62(1): 265-286.

MELLO, Alexandre M. **Knowledge Management**. Mundo da Imagem. São Paulo, n.34, p.1-6, jul./ago, 1999.

MEMBERS FORTUNECITY. **O Muro de Berlim**. 2006. Disponível em: <[http://members.fortunecity.com/rui\\_nuno\\_carvalho/queda.html](http://members.fortunecity.com/rui_nuno_carvalho/queda.html)>. Acesso em: 18 de maio de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**. Programa Quinquenal do Governo (2005-2009). I Série. N. 19. 11 de maio de 2005.

MOÇAMBIQUE. GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Disponível em: <<http://www.mozambique.mz>>. Acesso em: 11 ago 2005.

MOÇAMBIQUE. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. **Instituições de Ensino Superior em Moçambique**. Última atualização em 11 de agosto de 2004.

MOLLIS, Marcela. La evaluacion de la calidad universitária em Argentina. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, J.M. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. In: **Ciência da Informação**. Vol. 23, maio-agosto 1994, p.233-238.

MORIN, Edgard. Por uma reforma do pensamento. In: VEJA, Alfredo Pena; PINHEIRO DO NASCIMENTO, Elimar. (Orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O crescimento da ciência, o comportamento científico e a comunicação científica: algumas reflexões. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**. Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 1995.

NEAVE, G. 'On Being Economical with University Autonomy: Being an Account of the Retrospective Joys of a Whiten Constitution,' in Tight, M. (ed.), Academic Freedom and Responsibility, Milton Keynes, SRHE and Open University Press, 1988.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas geram a dinâmica da organização. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, Edson *et al.* **Teias de relações ambíguas**: regulação e ensino superior. INEP/MEC, 2002.

O'DELL, Carla; GRAYSON, C. Jackson. If only we knew what we know: identification and transfer of internal best practices. **California Management Review**. Berkeley, v.40, n. 3, p.154-174, 1998.

PASOLD, César Luiz. **Prática da pesquisa jurídica**: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador do direito. 5. ed. Florianópolis: OAB/SC editora, 2001.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade: uma questão de identidade. In: **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP, v. 5, n. 02, jul./1994, p. 42-47.

PEREIRA, José Luciano de Castilho. **O direito do trabalho no limiar do século XXI – perspectivas**. V. 61, n. 10. São Paulo: LTr, outubro de 1997.

PÉREZ LINDO, Augusto. **A era das mutações**: cenários e filosofias de mudanças no mundo. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoría y evaluación de la educación superior**. Rei S.A. Instituto de estudios y acción social: Aique Grupo Editor S.A., 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artimed, 1996.

PESQUISA ESCOLAR. **Sadc**. Disponível em: <<http://www.pesquisa-escolar.info/geografia/sadc/index.php>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Brasília. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/ SESU/MEC**. 2000/2001.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1967.

PONTES, B. R. **Avaliação de desempenho**: uma abordagem sistêmica. 5. ed. São Paulo: LTr, 1991.

PRADO LEITE, Julio César do. Flexibilização das condições de trabalho. **Revista T&P**. N.6, setembro de 1995.

PRICEWATERHOUSECOOPERS. Otimismo com cautela. **HSM Management**. Barueri, n.18, ano 3, p. 138-146, jan./fev., 2000.

RESENDE, Antonio Muniz *et al.* Evolução da idéia e da estrutura universitária. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, ano I, n. 02, 1978, p. 23-45.

RIBEIRO, Darci. **A universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RICHARDSON, Roberto J. *et. al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

RISTOFF, Dilvo. **Avaliação institucional e o desafio de uma nova era**. Avaliação Institucional e o desafio da universidade diante do novo século. Universidade Federal do Pará. Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica, pp. 66-76, Belém, 1997.

RISTOFF, Dilvo; TRINDADE, Hélio (Org.). **A universidade em ruínas**: na república dos professores – Boyer Commission: o modelo americano em debate. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 1996.

ROMANO, R. A. Universidade: entre as luzes e os nossos dias. In: R. A. Romano (org.). **A Crise da Universidade**. Rio de Janeiro, Revan, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAYON, Melissa. O difícil momento de compartilhar. **Gazeta Mercantil**. São Paulo, p. 8, nov. 1998.

SCHUSTER, Jack H.; MILLER, Lynn H. and associates. **Governing tomorrow's campuses: perspectives and agendas**. New York: Macmillian, p.133-40, 1989.

SENGE, Peter. Comunidade de líderes e aprendizes. **HSM Management**. Barueri, n. 8, ano 2, p. 56-57, mai./jun. 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Clóvis L. Machado da. Eficácia organizacional de universidades: um modelo para teste empírico. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 2, n.2, p.203-25, 1994.

SIMON, SCHWARTZMA. **Funções e metodologias de avaliação do ensino superior**. Dois Pontos, Brasília: MEC/SES, v. 37. set. 1979. Edição Especial.

SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 34, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. **Revista Avaliação**, Campinas, Ano 1, n. 1, 1996.

SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos**. Educação e Seleção, 7: 19-27, jan./jun. 1983.

STARK, J. S. *et al.* **A avaliação em instituições de ensino superior.** Universidade de Brasília, 1998.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual:** a nova vantagem competitiva das empresas. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TACHIZAWA, Takishy; FERREIRA, Victor Cláudia Paradela; FORTUNA, Antônio Alfredo Mello. **Gestão com pessoas:** uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 2. ed. São Paulo: FGV, 2001.

THUROW, L. **O futuro do capitalismo:** como as forças econômicas moldam o mundo do amanhã. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda.** 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TRIGUEIRO, M.G.S. **A avaliação institucional nas universidades brasileiras:** diagnóstico e perspectivas. 63º Reunião Plenária da CRUB. Fortaleza – Ceará, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M.G. **Universidade, qualidade e avaliação.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador.** 2006. Disponível em: <<http://www.uem.mz>>. Acesso em: 10 de maio de 2006.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Projeto Piloto do Processo de Avaliação e Acreditação de Cursos de Engenharia em Moçambique.** Maputo, junho de 2004.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Organização Estrutural e Funcional da Universidade Eduardo Mondlane. Proposta de Modelo Geral.** Maputo, junho de 2003.

VARGAS, Elisabeth. Knowledge management como estratégia para a inovação. **Mundo da Imagem**. São Paulo, n.40, p.21, jul./ago. 2000.  
VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1998.

VESSURI, Hebe. **La evaluación académica**: enfoques y experiencias. Documentos Columbus sobre Gestion Universitária. Volumen 1, CRE-UNESCO, 1993.

VHAL, Teodoro Rogério. Modelos de avaliação e estratégias de aplicação nas universidades brasileiras. **Revista da F.I.V.A.** Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.26-34, jul/dez, 1992.

WAH, Louisa. Muito além de um modismo. **HSM Management**. Barueri, n. 22, ano 4, p. 52-64, set./out. 2000.  
WALBERG, H.J.; HAERTEL, G.D. (Eds.). **The international encyclopedia of educational evaluation**, 1990.

WALFORD, G. 'Changing Relationship Between Government and Higher Education in Britain,' In Neave, G. and van Vught, F. A., Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe, Oxford Pergamon Press, 1991.

WEUSTHOF, Peter J. M. **Internal Quality Assurance in Dutch Universities**: an empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation. Quality in higher education, 1. N. 3, p.235-48, 1995.

WILDE, Judith; SOCKEY, Suzanne. **Evaluation handbook**. EAC West. New Mexico Highlands University. December, 1995.

YARZÁBAL, Luís. **La Evaluacion como estrategia de cambio de la educacion superior**. Seminário sobre Evaluacion. Facultad e Educación: UNICAMP. Campinas-Brasil, 1998.

ZAINKO, M.A.S. **A avaliação universitária**: utopia ou requisito da modernidade. Educacion Superior y Sociedad. Vol. 5, n. 1 y 2: 71-85, 1994.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Trad. Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.



ZIMAN, J. M. **A força do conhecimento**: a dimensão científica da sociedade. São Paulo: EDUSP, 1981.

ZIMPECK, B. G. **Administração de salários**: sistemas e métodos de análise e descrição de cargos, pesquisa e escalas salariais, avaliação de desempenho, avaliação de cargos. 7. ed. São Paulo: Atlas: Fortaleza, CE: MARPE, Consultoria em Recursos Humanos, 1990.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro. **Manual de planejamento estratégico: desenvolvimento de um plano estratégico com a utilização de planilhas Excel**. São Paulo: Atlas, 2001.

AMORIM, Antônio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudança da agenda 21**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETHLEM, A. Os conceitos de política e estratégia. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 7-15, jan./mar. 1981.

BLAU, P.M.; SCOTT, W.R. **Formal organizations**. San Francisco: Chandler Publishing Company, 1962.

BORGES JR., Adilson Adão; LUCE, Fernando Bins. Estratégias emergentes ou deliberadas: um estudo de caso com os vencedores do prêmio "Top de Marketing" da ADVB. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 36-44, Jul./Set. 2000.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 1999.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. **Planejamento Participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável** (Relato de Experiência do Programa Comunidade Ativa). Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO101-73302002008100009&lng=pt&nrm=iso#back](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73302002008100009&lng=pt&nrm=iso#back)>. Acesso em: 22 abr 2006.

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS. Estudos moçambicanos. **Revista Semestral de Ciências Sociais**. N. 19. Universidade Eduardo Mondlane. Maputom dezembro de 2001.

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS. Estudos moçambicanos. **Revista Semestral de Ciências Sociais**. N. 20. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo dezembro de 2002.

COBRA, Marcos. **Marketing competitivo**: série estratégica de negócios. São Paulo: Atlas, 1993.

CUNHA, A.S. **Uma avaliação da sustentabilidade da agricultura nos cerrados**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

CUNHA, L. **Publicações científicas por meio eletrônico. Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.77-92, jan./jun. 1996.

DAY, George S. **A dinâmica da estratégia competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DIGMAN, Lester A. **Strategic Management**: concepts, decisions, cases. New Jersey: Prentice-Hall International Editions, 1991.

DIREÇÃO CIENTÍFICA. **Dados e Factos**. Maputo (Mz): Universidade Eduardo Mondlane, 2005.

DIREÇÃO CIENTÍFICA. **Actividades de investigação na Universidade Eduardo Mondlane**. Maputo (Mz): Universidade Eduardo Mondlane, 2004.

DURHAM, Eunice; SCHWARTZMAN, Simon. **Avaliação do ensino superior**. São Paulo, Edusp, 1990.

FERNANDES, Florestan. **Pesquisa e ensino superior**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERRAZ, João Carlos; KUPFER, David; HAGUENAUER, Lia. **Made in Brazil**: desafios competitivos para a indústria. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FOUTO, A. R. F. **O papel das universidades**. 2003. Disponível em: <<http://www.campusverde/pt>>. Acesso em 26 set. 2005.

FRANCO, A. **Porque precisamos de DLIS?** 2. ed. Brasília, DF: Instituto de Política; Millennium, 2000.

GONZÁLEZ, C. L.; ABADÍA, J. M. M. Global Reporting Iniciative: Contabilidad y Sostenibilidad. **Revista Partida Doble**. n. 135, p. 80-87, jul/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.partidadoble.es/>>. Acesso em 15 jun. 2005.

HEDGES, David. (Coord.). **Mozambique no auge do colonialismo**, 1930-1961. 2. ed. Vol. 2. Maputo (Mz): Livraria Universitária, 1999.

HERNANDO, M. C. La difusión del conocimiento al publico: cuestiones y perspectivas. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo, n. 30, p. 35-46, 1998.

ISPU. INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO E UNIVERSITÁRIO. **Revista Humanitas**. Escola Superior de Ciências Jurídicas e Sociais. N. 1. Maputo (Mz), maio de 2005.

KORNHAUSER, A. **Criar oportunidades. Educação um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Garry. **Princípios de marketing**. 7. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1998.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Plano de marketing: para micro e pequena empresa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAGALHÃES, Antônio Rocha. Um novo planejamento. In: ÁRIDAS 95. Conferência Internacional Sobre Desenvolvimento Sustentável. (1995: Recife). **Anais**. Brasília: Editora Paralelo 15, 1997.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAZULA, Brazão. **Pensar a educação perfeita**: comemorando Einstein 100 anos depois. Maputo: Imprensa Universitária, 2006.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O Processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MOÇAMBIQUE. Ministério para a Coordenação de Acção Ambiental. **Plano Estratégico do Sector do Ambiente (2005-2015)**. Maputo (Mz), junho de 2004.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2003. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/>>. Acesso em 25 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.copernicus-campus.org>>. Acesso em 27 set. 2005. Disponível em: <<http://www.campus.unl.pt>>. Acesso em 28 set. 2005.

MOTA, Suetônio. **Introdução à engenharia ambiental**. 2 ed. Rio de Janeiro: ABES, 2000.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Excelência na administração estratégica: a competitividade para administrar o futuro das empresas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estratégia empresarial: uma abordagem empreendedora**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Planejamento estratégico: conceito, metodologia e práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

OLIVEIRA, Maria Eline Barbosa. **Educação à distância: perspectiva educacional emergente na UEMA**. Florianópolis: Insular, 2002.

PIPKIN, Alex. **Marketing internacional: uma abordagem estratégica**. 2. ed. São Paulo: Aduaneiras, 2002.

PORTER, Michael E. **Competição: estratégias competitivas essenciais**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

RICHERS, Raimar. **Marketing**: uma visão brasileira. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

ROBBINS, Stephen P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000.

TARGINO, M. das G. Comunicação científica na sociedade tecnológica: periódicos eletrônicos em discussão. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo, n. 31, p.71-98, 1º sem. 1999.

TEJEDOR, Francisco J T; BLANCO, Laurentino S. La Evaluación Institucional en el Ámbito Universitario. In: **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**. Campinas, Unicamp, n. 4, Jun. 1997, p 9-18.

TIFFANY, Paul; PETERSON, Steven D. **Planejamento estratégico**: o melhor roteiro para um planejamento estratégico eficaz. Trad. Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TRIGO, E.; KAIMOWITZ, D.; FLORES, R. **Bases para uma agenda de trabalho visando o desenvolvimento agropecuário sustentável**. Estudos Econômicos. São Paulo, v. 24, p. 31-97, 1994. Número especial.

ZACCARELLI, Sérgio B. **Estratégia e sucesso nas empresas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRIGENTES DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

#### Reitoria da Universidade:

- **Gabinete do Reitor:** encontro com o Magnífico Reitor e coleta de Documentos sobre a Universidade.
- **Direção de Recursos Humanos:** encontro com o setor responsável sobre elaboração do sistema de avaliação do desempenho docente e do corpo técnico administrativo.
- **Direção de Planificação:** encontro com o diretor de planificação para coleta de informações sobre avaliação e planejamento estratégico da universidade e o plano quinquenal do país.
- **Faculdade de educação:** participação de palestra auferida por Professores da Universidade de Pretória (África do Sul) sobre avaliação institucional.
- **Arquivo Histórico de Moçambique:** coleta de informações sobre História de Moçambique.
- **Imprensa Universitária:** coleta de livros e documentos sobre a Universidade.

#### Ministério de Educação:

- **Direção do Ensino Superior:**
  - Coleta de documentos sobre a proposta de lei da avaliação da qualidade e educação superior no país.
  - Plano do ensino superior.
  - Sistema de avaliação institucional.
  - Projeto piloto de implementação do sistema.



## **ANEXO 2**

### **PROJETO PILOTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**

#### **1. Objetivos do Projeto**

O objetivo global deste projeto é o de melhorar os mecanismos de garantia de qualidade dos cursos de engenharia como base para se criar um sistema de acreditação em Moçambique.

São objetivos específicos:

- Conduzir uma experiência piloto de auto-avaliação e avaliação externa nos cursos de engenharia lecionados na UEM nas Faculdades de Engenharia (FE) e de Agronomia e Florestas (FAEP).
- Desenvolver procedimentos, indicadores e padrões para a auto-avaliação e avaliação externa dos cursos de engenharia em Moçambique que poderão ser usados pelas universidades, CNAQ e OrdEM.
- Treinar um número suficiente de avaliadores das universidades, CNAQ e OrdEM, cobrindo as diversas áreas de engenharia.
- Estabelecer procedimentos para a acreditação provisória dos cursos de engenharia em Moçambique, até que um sistema definitivo sob a CNAQ esteja a funcionar.

#### **2. Resultados Esperados do Projeto**

Os resultados esperados do projeto incluem:

- Procedimentos, indicadores e padrões para avaliação dos cursos de engenharia.
- Relatório de avaliação e recomendações para melhoramento nos cursos e instituições avaliados.
- Pelo menos 15 avaliadores externos treinados.
- Procedimentos estabelecidos para a acreditação provisória de cursos de engenharia em Moçambique, até que um sistema definitivo sob a CNAQ esteja a funcionar.

### 3. Atividades e Plano de Trabalho

Esta experiência piloto será desenvolvida e implementada com o envolvimento do pessoal acadêmico das instituições, membros da OrdEM e da CI-CNAQ, tendo em consideração o sistema nacional de avaliação e acreditação do ensino a ser desenvolvido, e apoiado por conselheiros do ECSA, órgão na África do Sul responsável pela acreditação na área de engenharia, e pelo CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies – Universidade de Twente – Holanda). Já foram feitos contatos para este fim com o ECSA com uma reação positiva a nível preliminar. O apoio do CHEPS faz parte de um projeto financiado pela Nuffic a ser implementado pelo Ministério da Educação e Cultura.

As atividades do projeto serão implementadas em várias fases:

- Compilação de informação sobre os cursos de engenharia lecionados em Moçambique.
- Discussão dos critérios de qualificação de cursos como cursos de Engenharia.
- Preparação de uma matriz de avaliação.
- Treinamento de avaliadores moçambicanos.
- 1º Seminário MEC – OrdEM – universidades.
- Auto-avaliação nas FE e FAEF, preparação de documentação para a avaliação externa.
- Análise da documentação pelos avaliadores externos.
- Visita de avaliação das FE e FAEF da UEM pela equipe de avaliação externa.
- Preparação e entrega do relatório da avaliação.
- 2º Seminário MEC – OrdEM – universidades para apresentação e discussão dos resultados.
- Aprovação dos procedimentos para acreditação provisória de cursos de engenharia em Moçambique, até que um sistema definitivo sob a CNAQ esteja a funcionar.

Estas fases devem ser desenvolvidas a partir de novembro de 2005 e devem ter sido completadas até o final de 2006. O diagrama de barras anexo apresenta as várias fases do processo.

A compilação da informação sobre os cursos de engenharia será um esforço conjunto das universidades, CI-CNAQ e da OrdEM e será feita em paralelo

com a discussão dos critérios para qualificar cursos como cursos de Engenharia e com a matriz de avaliação. Documentação fornecida pelo ECSA servirá de base para a definição dos critérios e da matriz de avaliação. O plano prevê que estas fases estejam finalizadas até meados de fevereiro de 2006.

O 1º Seminário, planeado para finais de fevereiro, será a altura para juntar todas as instituições envolvidas para discutir os objetivos específicos do projeto, os critérios e a matriz de avaliação. Antes do Seminário haverá um breve período de treino dos avaliadores moçambicanos por uma pequena equipe do ECSA que irá também participar no Seminário.

A fase seguinte corresponde à auto-avaliação feita pelas Faculdades de Engenharia e de Agronomia e Florestas durante os meses de março a maio. A auto-avaliação será baseada nos critérios definidos na fase anterior. Resultante deste processo de auto-avaliação, será preparada documentação de acordo com os requisitos para a avaliação externa. Espera-se que esta documentação esteja pronta, incluindo a tradução para inglês, por volta de meados de julho.

A equipe de avaliação externa irá incluir membros indicados pelo CNAQ e pela OrdEM, cerca de 15, a que se juntará uma equipe do ECSA com 6-8 membros. A equipe irá analisar durante um período de 6 semanas toda a documentação fornecida pela FE e pela FAEF como preparação para a visita de avaliação.

A visita de avaliação às Faculdades de Engenharia e de Agronomia e Florestas está planeada para inícios de setembro, com a duração de uma semana. A equipe de avaliação externa irá interagir com as equipes de auto-avaliação em ambas as Faculdades e obter informação adicional e clarificações bem como fazer contatos com docentes e estudantes. Esta visita também servirá como treino adicional para os avaliadores moçambicanos.

O relatório de avaliação será entregue 4 semanas após a visita. Os resultados da avaliação e do trabalho efetuado serão apresentados em um 2º Seminário, também com apoio do ECSA através da participação de alguns dos membros da equipe de avaliação. Neste 2º Seminário, serão discutidas as recomendações sobre os cursos de Engenharia avaliados, assim como os procedimentos, indicadores e padrões a serem usados na avaliação e acreditação dos cursos de Engenharia em Moçambique.

Com base nos resultados e discussões, a OrdEM irá discutir e aprovar procedimentos para a acreditação provisória de cursos de Engenharia em Moçambique, até que um sistema definitivo sob a CNAQ esteja a funcionar.

#### **4. Orçamento**

Em todo este processo, há custos, incluindo o apoio essencial do ECSA, que as instituições moçambicanas não estão capazes de suportar. Solicitou-se um financiamento especial do projeto MOZAL-DEG, na linha da componente “acreditação” desse projeto. Foi preparado um orçamento preliminar. O custo total estimado, incluindo 10% de contingências, é de cerca de 55000 USD.

#### **5. Gestão do Projeto**

Todas as instituições envolvidas concordaram que a OrdEM seja a gestora do projeto e responda pela sua implementação perante a MOZAL-DEG.

A OrdEM irá apresentar relatórios de progresso numa base trimestral e um relatório final no fim do projeto. Cada relatório irá referir as atividades desenvolvidas durante o período, comparação com o plano de trabalho e sua atualização, relatório financeiro, documentação produzida e decisões tomadas.

Foi criado um Comitê de Orientação do projeto, formado por representantes das várias instituições:

- Ordem dos Engenheiros – Álvaro Carmo Vaz (Bastonário) e Louis Pelembe (membro do Conselho Diretivo responsável pela acreditação).
- Faculdade de Engenharia – Gabriel Amós (Diretor) e Isabel Guiamba (Diretora Adjunta para Assuntos Acadêmicos).
- Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal – Andrade Egas (Diretor).
- CI-CNAQ – Inocente Mutumucuo e Luisa Santos (membros).
- MOZAL – Chimombo Chade (Supervisor de Serviços de Engenharia) e Luís Chitsumba (Coordenador de Engenharia).

PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE ENGENHARIA EM MOÇAMBIQUE – PROJETO PILOTO - Aprovado															
N.	Atividade	2005				2006									
		nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
1	Início do projeto	○													
2	Compilação da informação sobre cursos de Eng.														
3	Definição de critérios de qualificação de cursos de Eng.														
4	Preparação da matriz de avaliação														
5	Treino de avaliadores moçambicanos														
6	1º Seminário														
7	Auto-avaliação na FE e na FAEF														
8	Preparação e entrega de documentação aos avaliadores														
9	Análise da informação pelos avaliadores externos														
10	Visita de avaliação às FE e FAEF														
11	Preparação e entrega do relatório de avaliação														
12	2º Seminário														
13	Aprovação de procedimentos pela OrdEM														
14	Fim do projeto														

Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2004)

### **ANEXO 3**

#### **PROPOSTA DE MODELO GERAL DA ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E FUNCIONAL DA UEM**

Para a realização dos objetivos consagrados em seus Estatutos, “formação superior, investigação e extensão”, a UEM conta com duas áreas de atividades específicas e bem distintas: a acadêmica e a administrativa.

A atividade acadêmica deve ter uma característica muito distinta de uma administração estatal; deve ser de índole universitária e, por isso, definições, nomenclaturas, funções, salários, qualificações, etc., deve ser completamente distintas das da administração estatal. Esta atividade tem características próprias.

A atividade administrativa deve seguir as definições e equiparação de uma normal administração estatal como é aplicada em nível dos diferentes ministérios da República de Moçambique.

Todavia, o grande motivo da filosofia da nova estrutura, para se lograr a eficiência, passará, necessariamente, pela desconcentração de grande parte dos recursos humanos e financeiros, responsabilidades e poder decisório, para as Faculdades e Departamentos. Esta proposta assenta-se na premissa de que uma efetiva e eficiente gestão será mais facilmente atingida dentro das Unidades Orgânicas do que em nível central.

Dentro desta asserção, torna-se claro e evidente que a reforma da instituição passa necessariamente por uma reforma da administração e gestão no seu todo, em nível de toda a instituição. Esta reforma terá que passar por uma adaptação de um modelo de organização funcional que permita um maior aproveitamento e a plena rentabilização das potencialidades que a UEM detém. A dinâmica de qualquer processo de mudança requer uma definição clara, estratégia

acertada e, sobretudo, vontade e desejo de mudança por parte de todos os intervenientes no processo.

Quanto à reestruturação orgânica, bem como a redefinição dos níveis de competências e de responsabilidade, passaram, necessariamente, por, pelo menos, seis vetores: o redesenho do próprio organograma da instituição, a descentralização/desconcentração de poderes, a reforma do sistema financeiro, a reforma da gestão dos recursos humanos, a reforma do sistema de ensino e a reforma do sistema de informação intra-institucional.

Dentro dos objetivos estratégicos do Plano Estratégico da UEM (1999-2003), alguns dos vetores desta reforma já tiveram início anteriormente, tais como: a Reforma do Sistema Financeiro, a Reforma da Gestão dos Recursos Humanos e a Reforma/Revisão Curricular nas Faculdades. Todavia, estas reformas não encontram o substrato básico para a sua implantação e desenvolvimento, isoladamente, sem mudanças profundas da estrutura funcional e orgânica no seu todo.

A reestruturação funcional e orgânica da instituição foi, no entanto, cautelosa e obedeceu às seguintes etapas:

- i. Aprovação dos princípios da nova estrutura pela UEM. Uma vez aprovada pelo Conselho Universitário e homologada pelo Magnífico Reitor, a sua implementação exigirá a reformulação dos Estatutos da UEM para acomodar as novas figuras e dotá-las de força jurídico-legal. Esta exigência regulamentar de base deverá desencadear, subseqüentemente, a reformulação e/ou a criação de regulamentos para os Departamentos e Faculdades, assim como para os órgãos e outras figuras a estabelecer na nova estrutura.
- ii. A descentralização e desconcentração de funções do nível central para o nível de base – Departamentos, Faculdades – deve ser acompanhada pelo desenvolvimento dos recursos humanos e pela formação dos quadros necessários e capazes de assegurar a implementação e o funcionamento do novo modelo orgânico. Esta atividade permitirá a profissionalização da administração de base reduzindo o aparato actual do nível central e clarificando as funções dos principais órgãos deliberativos da UEM.
- iii. Para uma transição “inteligente” e “suave” de um modelo centralizado para um modelo orgânico, é condição “sine qua non” uma implementação faseada. Para tal, como primeiro passo de redimensionamento das unidades orgânicas, aponta-se para a criação



de 3 áreas do saber/científicas (com designações a acertar): **área de ciências exactas (tecnológicas); área de artes e humanidades; área de ciências da terra e da vida**. Estas áreas são a reunião dos órgãos de docência e de investigação com um mesmo âmbito de ciências do desenvolvimento (agrupamento das actuais faculdades, unidades e escolas). Para a coordenação destas áreas, criar-se-ia uma nova figura – o **coordenador de área científica**. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2003, p. 5).

Para a proposta da nova estrutura, a UEM estabeleceu e levou em conta alguns princípios teóricos para uma administração e gestão eficientes, a saber:

1. Atrair uma força de trabalho adequada aos objetivos da organização;
2. Manter um alto nível de moral e satisfação no trabalho;
3. Um nível baixo de rotação e absentéismo do pessoal;
4. Manter boas relações interpessoais;
5. Manter boas relações interdepartamentais;
6. Manter boa percepção a respeito dos objetivos globais da organização;
7. Boa utilização da força de trabalho mais qualificada;
8. Uma eficácia organizacional capaz de se adaptar ao ambiente externo.

O objetivo maior é permitir que a UEM chegue a uma organização estrutural e funcional da academia que permita o seu progresso em termos de qualidade, produção, eficiência e integração internacional.

As ações conseqüentes da adoção dos requisitos adotados encontram-se no Quadro 8, a seguir:

### Quadro 8. Ações Conseqüentes dos Requisitos Adotados

1. Atrair uma força de trabalho adequada aos objetivos da organização	Elaborar boas “descrições de postos”.
	Elaborar a “análise de tarefas” de cada posto.
	Definir os “perfis profissionais” para cada posto.
2. Manter um alto nível de moral e satisfação no trabalho	Garantir condições salariais aceitáveis.
	Garantir bons “ambientes de trabalho”.
3. Um nível baixo de rotação e absenteísmo do pessoal	Garantir seguros de vida.
	Garantir seguros de saúde.
	Avaliar desempenho premiando conseqüente o bom.
4. Manter boas relações interpessoais	Estabelecer um estilo de liderança participativo.
	Desenvolver as atividades de convívio.
	Garantir um ambiente democrático e de liberdade acadêmica.
5. Manter boas relações interdepartamentais	Desenvolver o relacionamento horizontal com organização de encontros acadêmicos de análise curricular com vista à introdução de um sistema de créditos acadêmicos e partilha de recursos.
6. Manter boa percepção a respeito dos objetivos globais da organização	Avaliações periódicas abertas do desempenho global da instituição.
7. Boa utilização da força de trabalho mais qualificada	Ponderação nas nomeações com base no desempenho.
	Introdução de eleições com base em desempenhos e perfis profissionais.
8. Uma eficácia organizacional capaz de se adaptar ao ambiente externo	Elaborar normas disciplinares com base no desempenho e pôr em prática formas eficazes de controlar a sua aplicação efetiva.
	Promover a abertura a eventos e convívios com a participação da sociedade em geral.
	Integração de entidades externas nos desenhos curriculares e nas atividades da instituição.

Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

São inúmeras as formas de organização que uma academia pode adotar. A da UEM, discutida em todos os níveis da Universidade – das unidades orgânicas ao Conselho de Diretores, é a que foi julgada mais adequada a um progresso real na eficiência do cumprimento da missão da Instituição e na sua progressiva integração na região e no mundo, correspondendo inteiramente à filosofia e aos princípios expressos anteriormente e tendo em conta a sua história.

Desse modo, conserva-se a figura do Reitor gestor, responsável maior pelo funcionamento e desenvolvimento da Instituição, coadjuvado por dois Vice-Reitores sem designação específica. Estes três elementos constituem a Reitoria da UEM.

Como forma de agilizar o funcionamento da hierarquia, os serviços diretamente ligados à Reitoria, como serviços de apoio, são reduzidos a três gabinetes: o Gabinete do Reitor, o Gabinete do Plano e Cooperação e o Gabinete de Assessoria Acadêmica. Dois órgãos coletivos funcionam na Reitoria, presididos pelo Magnífico Reitor: o Conselho Universitário e o Conselho Acadêmico.

Dando corpo ao princípio de “hierarquia com um âmbito razoável de controle”, segundo o qual, para ela ser efetiva e funcional, nenhum responsável deve ter na sua dependência direta mais de 5 a 7 subordinados, é criada a figura de Administrador Geral da UEM, profissional responsável por todo o funcionamento administrativo da Universidade, o que permite também que as funções administrativas e funções executivas sejam claramente separadas, conforme preceituado nos princípios anteriormente expostos.

Prevê-se, também, um órgão colegial para esta área, o Conselho Geral da Área Administrativa, subordinado diretamente à Reitoria e que permite garantir que a administração funcione efetivamente para servir a área acadêmica.

Ainda de acordo com o princípio de um “âmbito razoável de controle”, prevê-se, para a área acadêmica, a criação de um novo posto: o de Coordenador de Área Científica, o que pressupõe, em consequência, o agrupamento das Faculdades em Áreas Científicas de Desenvolvimento.

Visando uma compreensão clara da reforma que ora se apresenta e que acarreta um conjunto de novas definições e nomenclaturas, mesmo para algumas unidades e órgãos agora existentes, arrola-se em anexos os organogramas resultantes da proposta desta reforma. (Anexos 3 a 10).

Para a reforma estrutural e funcional da UEM, foi necessário o estabelecimento de linhas mestras da estratégia de implementação. Para tanto, não

foi deixado de lado o fato de a base desta reforma ter em vista o colocar de sistemas administrativos eficientes e progressivamente descentralizados ao serviço da Missão essencial da Universidade: a docência, a investigação e a extensão.

Pressupõe-se, por isso, que a reestruturação da área acadêmica constitui um fator essencial e basilar para todo o processo. E, para a área acadêmica, além do estabelecimento de uma pirâmide lógica de gestão que respeite o princípio de “âmbito razoável de controle”, esta reforma pressupõe a capacidade de desenvolvimento dos departamentos existentes em cada área científica para atingir uma autonomia acadêmica responsável, capaz de, em curto prazo, enveredar pela atribuição de “créditos acadêmicos”<sup>26</sup>.

Assim, à medida que as áreas científicas se forem implantando e consolidando, os Departamentos iam se reestruturando organicamente.

Enquanto estas unidades de base se foram, por sua vez, consolidando e gozando de autonomia pedagógica e científica, as Faculdades, agrupadas em áreas científicas, foram reconvertendo progressivamente o seu papel para uma função mais de orientação, aconselhamento e registro de alunos, virando progressivamente a sua atenção, cada vez mais, para a vida do estudante.

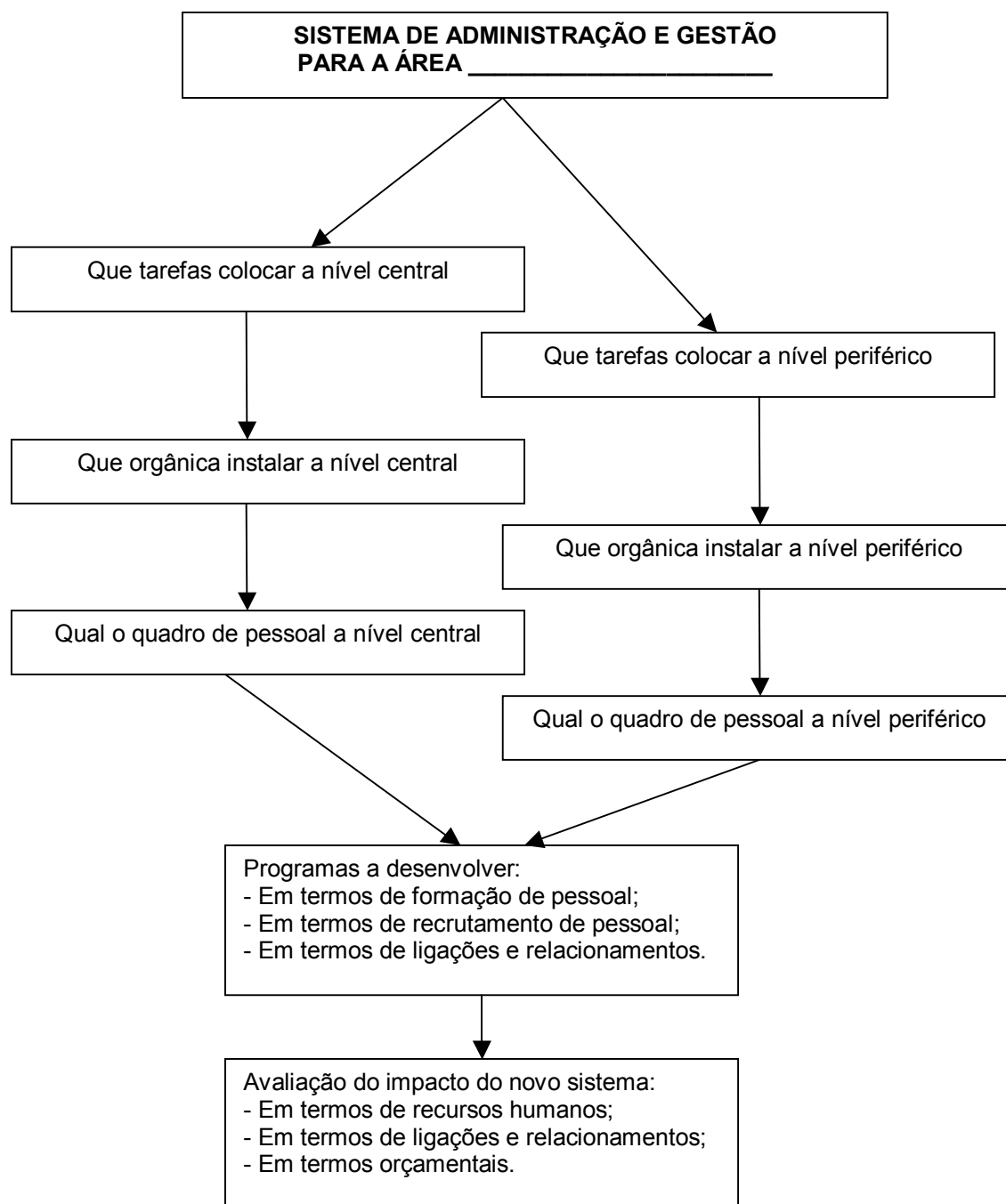
A função das Faculdades seria, assim, no futuro, a de organizar cursos superiores com base nas capacidades existentes nos Departamentos de toda a Universidade (e não só nos da Faculdade), prescindindo tanto quanto possível da função de docência, e a de apoiar e aconselhar os estudantes ao longo do seu curso.

---

<sup>26</sup> Os “créditos acadêmicos” têm sido objeto de estudo e coordenação a nível do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT). Atualmente Direção do Ensino Superior, incluído no Ministério de Educação.

Consolidada esta fase, ficaria implantada uma estrutura organizacional e funcional passível de assentar num modelo de “créditos”, onde as Faculdades exerceriam a função de organizar cursos e conferir graus acadêmicos.

Enquanto este processo de mudança na área acadêmica decorre, também a administração geral da UEM deverá ir se organizando. Para isso, e nas atuais condições da Universidade em que se requer um processo de formação/descentralização progressivo, o seguinte esquema-base deve ser adaptado para todas as áreas de gestão, conforme ilustrado na Figura 5:



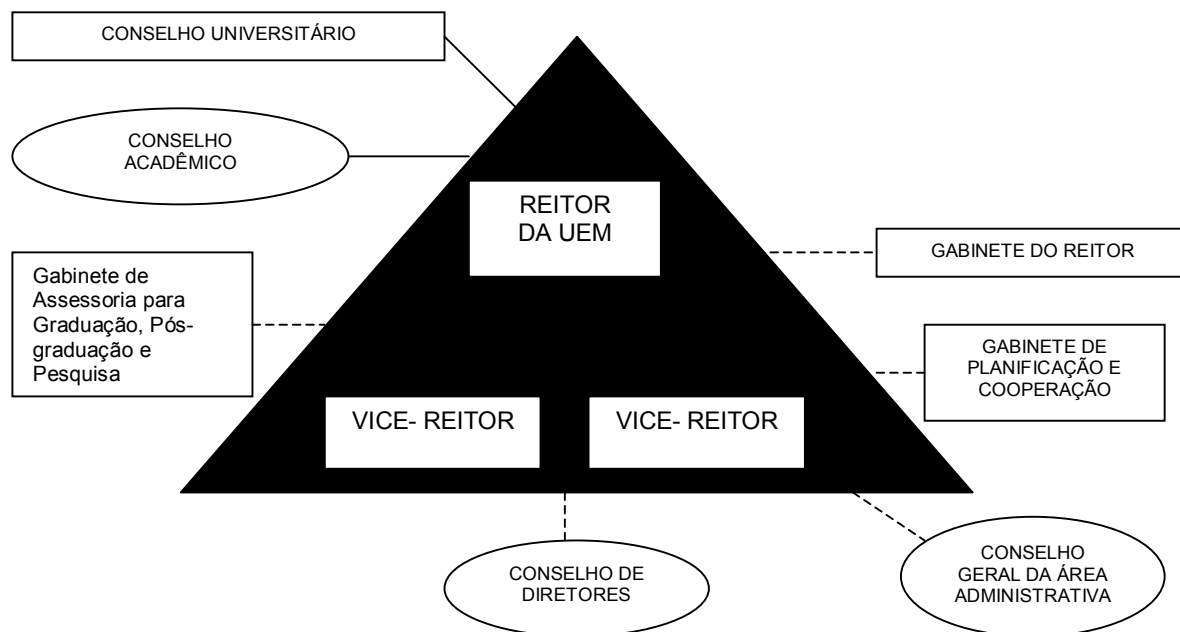
**Figura 5. Sistema de Administração e Gestão da UEM**

Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003)

Enquanto estas mudanças vão sendo implementadas, grupos de estudo especiais analisam, caso a caso, o destino e/ou enquadramento a dar às outras unidades e serviços hoje existentes na UEM, mas não incluídas nos organogramas constantes da presente proposta.

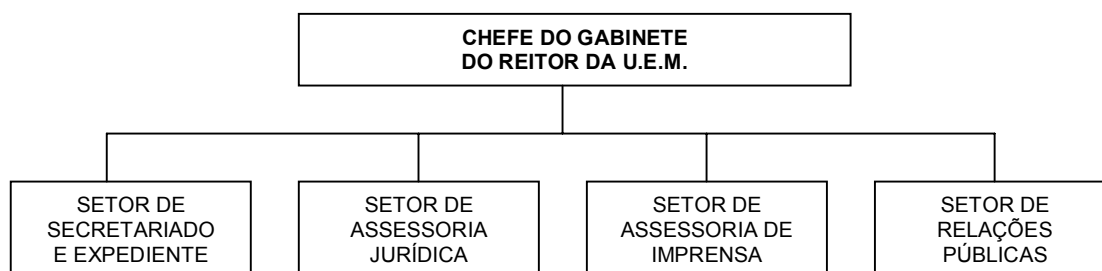
## ANEXO 4

### ORGANOGRAMA GERAL DA REITORIA



Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

**ANEXO 5**  
**GABINETE DO REITOR**

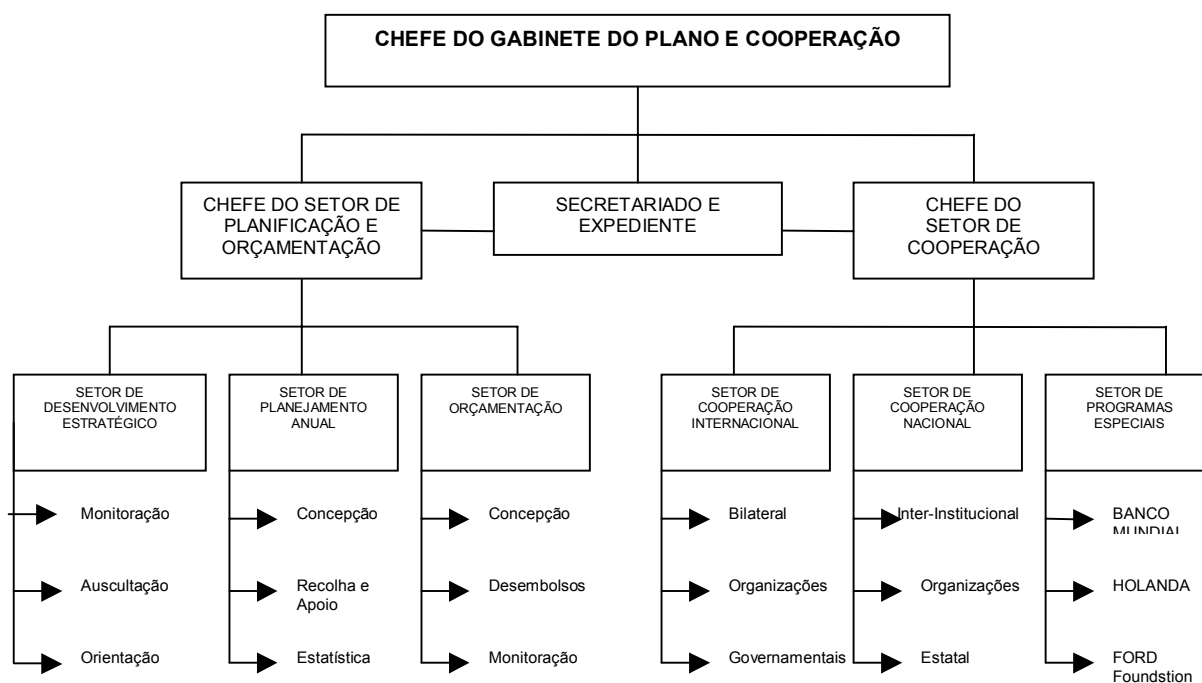


Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

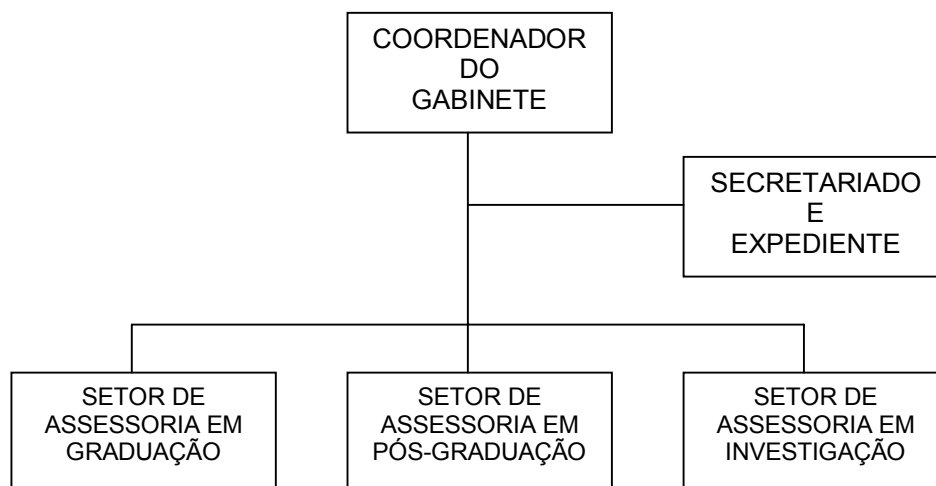


## ANEXO 6

## GABINETE DO PLANO E COOPERAÇÃO



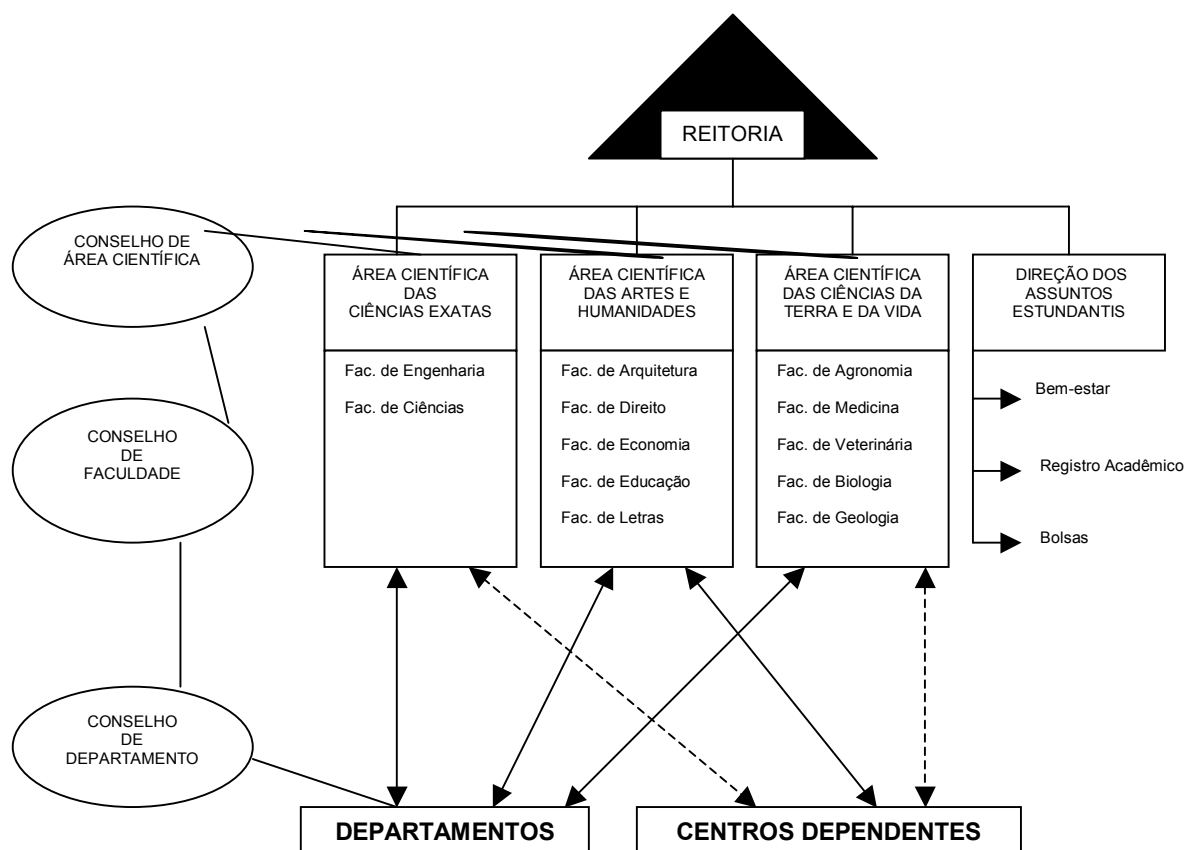
Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

**ANEXO 7****GABINETE DE ASSESSORIA ACADÊMICA**

Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

## ANEXO 8

## ORGANOGRAMA GERAL BASE PARA A ÁREA ACADÊMICA

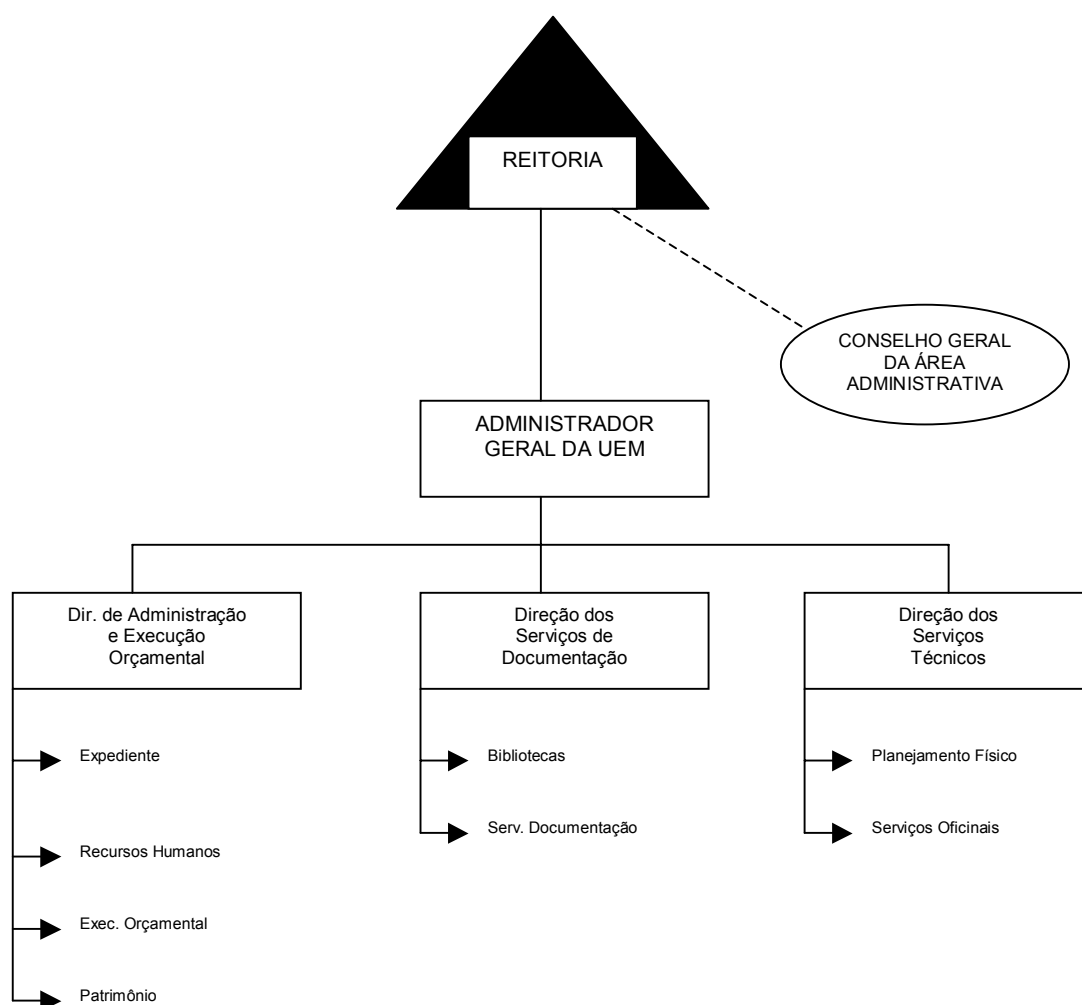


Nota: Julga-se indicado que os Conselhos de Área Científica, de Faculdade e de Departamento criem as suas próprias “Comissões Científicas” e “Comissões de Ética” sempre que tal for indicado.

Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

## ANEXO 9

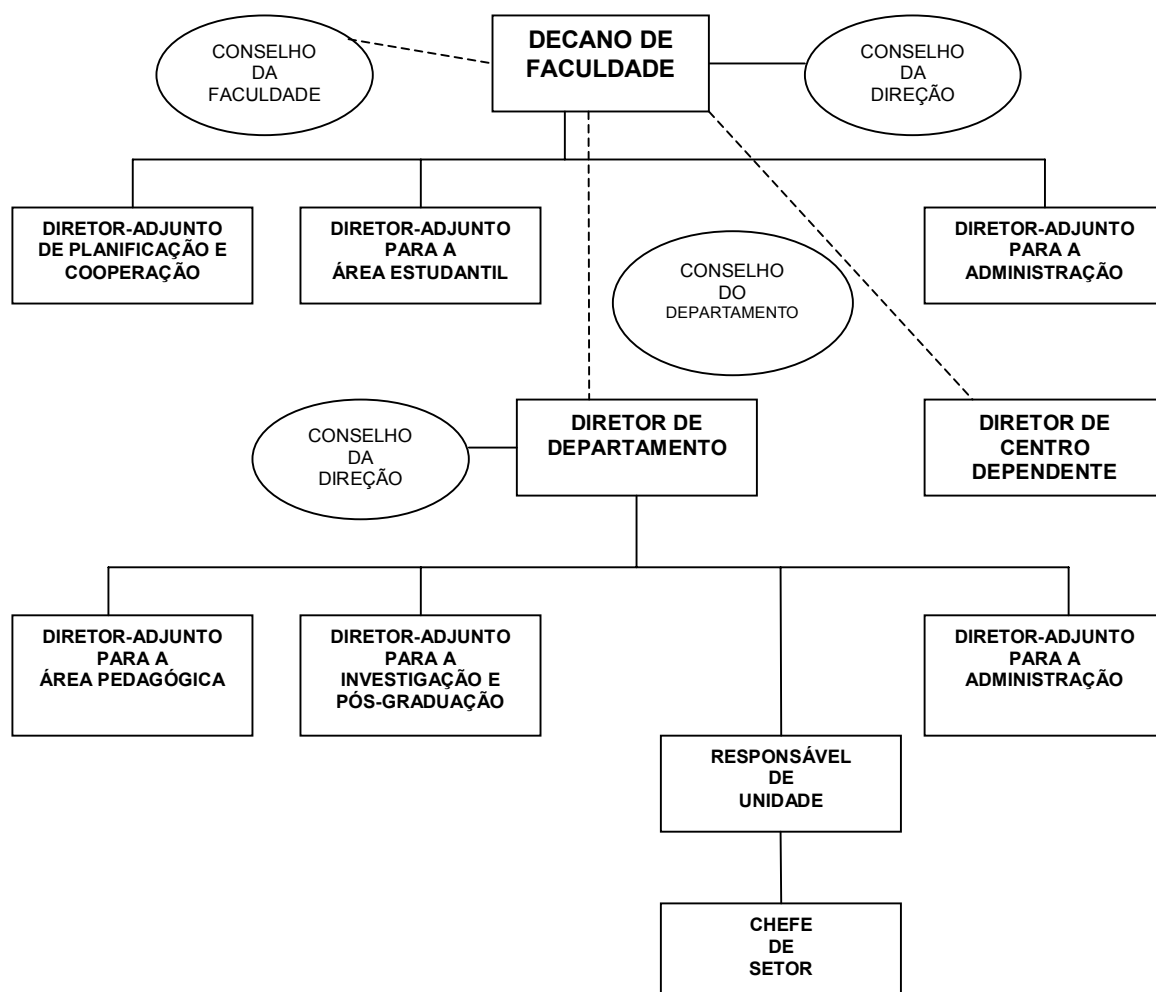
## ORGANOGRAMA GERAL BASE PARA A ÁREA ADMINISTRATIVA



Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

## ANEXO 10

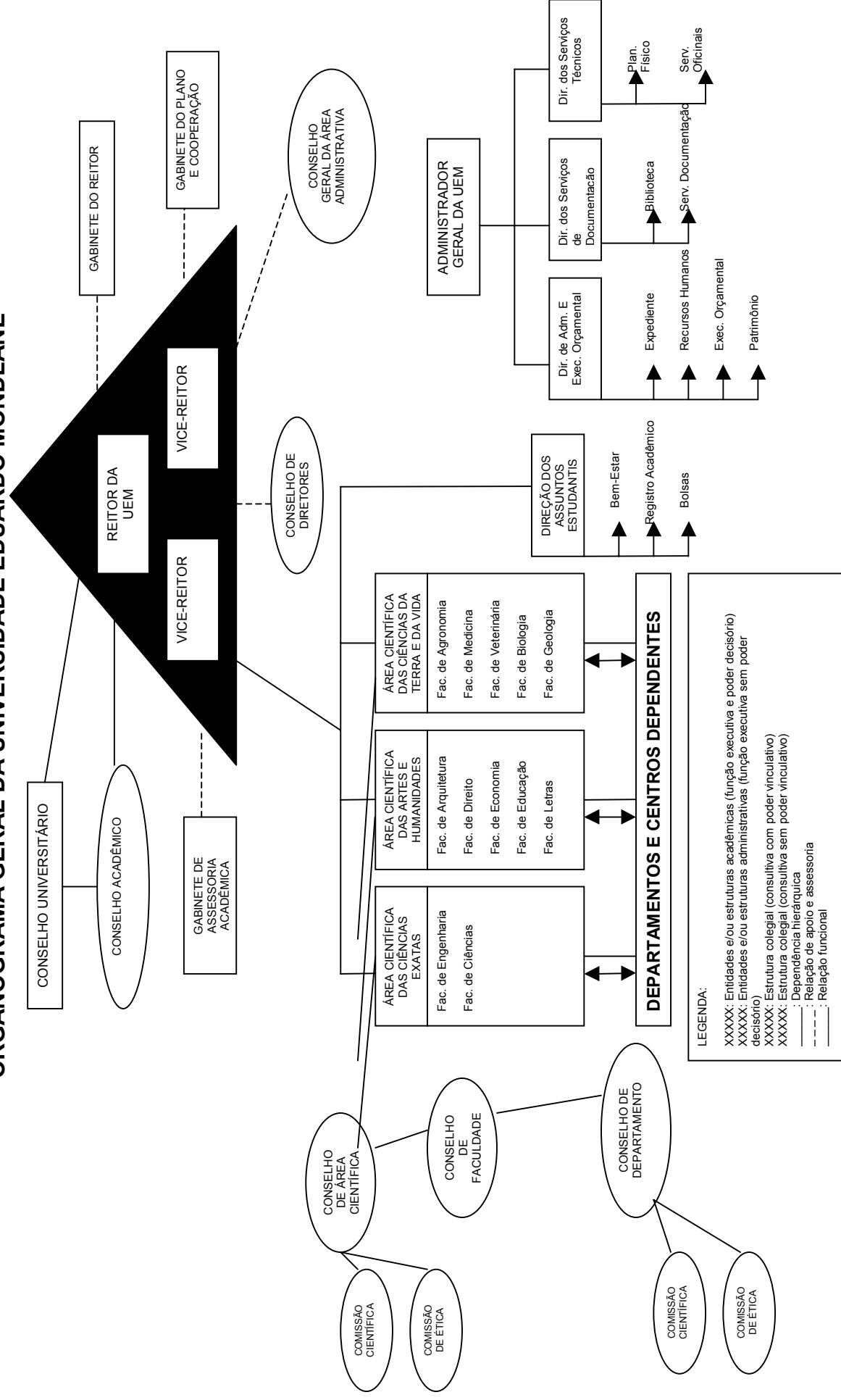
## ORGANOGRAMA BASE PARA AS FACULDADES



Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003).

## ANEXO 11

### ORGANOGRAMA GERAL DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE



Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2003)